

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES



Pós-Graduação no Brasil

Passado Presente Futuro

EDITORA REPENSAR
CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld

Prof. Dr. Felipe Franz Wienke

Prof. Dr. Hector Cury Soares

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues

Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof^a. Dr^a. Liane Francisca Hüning Pazinato

Prof^a. Dr^a. Sheila Stolz



Horácio Wanderlei Rodrigues

PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL PASSADO PRESENTE FUTURO



Copyright© 2026 by Editora Repensar
Projeto livrosparaomundo.com
Editor Responsável:Mara Vahl
Projeto Gráfico e Diagramação: Mara Vahl
Revisão português: os autores
Revisão Normas Técnicas(ABNT): os autores
Capa: Horácio Wanderlei Rodrigues/ChatGPT

As ideias e opiniões expressas neste livro são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta Editora, que não as aprova, nem reprova.

É proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, físico ou digital, inclusive quanto às características gráficas e/ou editoriais, sem autorização da editora.

Nos termos do projeto @livrosparaomundo.com, desde que mantida a absoluta integralidade da obra, fica excepcionalmente autorizada a reprodução e distribuição em caráter não comercial, em formato digital PDF, sendo permitida, também, independentemente de autorização específica, a inclusão da obra em quaisquer repositórios institucionais, de quaisquer instituições de ensino

A violação de direitos autorais constitui crime, sujeitando quem praticá-la à sanções penais, busca e apreensão e indenização pelos danos morais e materiais. Todos os direitos desta edição e de reprodução, em formato físico ou digital, reservados à Editora Repensar conforme respectivos termos de cessão e o projeto livrosparaomundo.com.

Horácio Wanderlei Rodrigues

**PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL
PASSADO PRESENTE FUTURO**

**Pelotas
Editora
Repensar
2026**

O presente trabalho foi realizado com apoio do
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico, por meio da concessão
de bolsa de produtividade em pesquisa.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Rodrigues, Horácio Wanderlei.

Pós-graduação no Brasil passado presente futuro. Horácio
Wanderlei Rodrigues. - 1. ed. - Pelotas: Editora Repensar,
2026.

171p. : il. ; 21 cm.

LIVRO DIGITAL (e-book)

9.000 KB; Formato: PDF.

ISBN: 9786583766151

Inclui Bibliografia.

1. DIREITO. 2. EDUCAÇÃO. 3. PÓS-GRADUAÇÃO. I.
Título.

CDD: 378.155

CDU: 378.046.4

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	9
ABREVIATURAS.....	10
PREFÁCIO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	17
2 RAÍZES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL: O TÍTULO DE DOUTOR.....	22
3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL.....	28
4 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU ACADÊMICA E NASCIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PROFISSIONAL.....	37
5 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU ASSOCIATIVA.....	46
6 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E PRESENCIALIDADE.....	53
6.1 Pós-Graduação Stricto Sensu presencial.....	54
6.2 A pós-graduação semipresencial ou híbrida.....	60
6.3 A Pós-Graduação Stricto Sensu a distância.....	67
6.4 Síntese comparativa.....	74
7 PÓS-DOCTORADO: BREVES PALAVRAS.....	77
8 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL.....	85

9 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E PESQUISA TEÓRICA ORIENTADA PELO USO.....	98
10 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL.....	106
10.1. Pós-Graduação Stricto Sensu e Educação 4.0 e 5.0.....	107
10.2 Pós-Graduação Stricto Sensu e transformação digital...117	
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	134
LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	154

LISTA DE QUADROS

QUADRO COMPARATIVO 1 - MESTRADO E DOUTORADO.....	35
QUADRO COMPARATIVO 2 - PGSS ACADÊMICA E PGSS PROFISSIONAL.....	45
QUADRO COMPARATIVO 3 - PGSS DE IES ÚNICA E PGSS ASSOCIATIVA.....	52
QUADRO COMPARATIVO 4 - PGSS E PRESENCIALIDADE.....	75
QUADRO RESUMO 1 - PÓS-DOUTORADO.....	84
QUADRO RESUMO 2 - AVALIAÇÃO DOS PGSS PELA CAPES.....	96

ABREVIATURAS

APCN – Apresentação de Propostas de Cursos Novos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Câmara de Educação Superior do CNE

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DS – Programa de Demanda Social da CAPES

EAD – Ensino a Distância

IES – Instituições de Educação Superior

IA – Inteligência Artificial

IGC – Índice Geral de Cursos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDPG – Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação da CAPES

PGSS – Pós-Graduação Stricto Sensu

PNPD – Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES

PPG – Programa de Pós-Graduação

PRINT – Programa Institucional de Internacionalização da CAPES

PROEX – Programa de Excelência Acadêmica da CAPES

PTOU – Ciência Teórica Orientada pelo Uso

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

Doutor e Mestre em Direito pela UFSC. Especialista em Metodologia do Ensino do Direito e graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela UNISC. Estágios de Pós-Doutorado em Filosofia/UNISINOS e em Educação/UFRGS. Professor Permanente do PPGDJS/FURG. Professor Colaborador do PPGD/UPF. Professor Titular (aposentado) do DIR/UFSC.



Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Autor, dentre outros, dos livros: *Ciência Jurídica e Pesquisa Orientada pelo Uso* (2025), *Teoria Geral do Processo* (2023, 7 ed.), *Pesquisa Jurídica Aplicada* (2023), *Educação remota em tempos de pandemia* (2022), *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito* (2021, 3 ed.), *Educação Jurídica Ativa* (2021, 2 ed.) e *Diretrizes Curriculares do Curso de Direito* (2021). Atualmente tem como temas centrais de pesquisa: Educação para a Cidadania, Educação Jurídica e Epistemologia e Metodologia da pesquisa.

PREFÁCIO

Há algo de curioso – e, talvez, revelador – no fato de que a Pós-Graduação Stricto Sensu, embora esteja no centro da produção de conhecimento e da formação de pesquisadores, raramente é tomada como objeto de análise com o mesmo grau de sistematização que se exige das pesquisas que ela própria produz. Vive-se a pós-graduação intensamente; discute-se sua avaliação, seus resultados, suas exigências. Mas nem sempre se organiza, de forma integrada, o conhecimento sobre o próprio sistema.

Este livro nasce desse tipo de inquietação, mas também de um reconhecimento mais prosaico: antes de propor grandes interpretações, é preciso, muitas vezes, reunir, ordenar e tornar inteligível aquilo que já existe de forma dispersa. Boa parte do que se apresenta aqui cumpre justamente essa função. Trata-se de uma breve revisão narrativa da literatura e, em larga medida, de um esforço de sistematização da legislação e dos documentos que estruturam a Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. Não há nisso qualquer pretensão de originalidade no sentido forte; há, sim, a tentativa de oferecer um quadro

organizado e coerente de um sistema que, por sua própria complexidade, costuma aparecer fragmentado.

Se há um movimento além dessa base, ele se encontra na forma como esse material é colocado em diálogo com algumas transformações mais recentes. Em particular, a aproximação com a Pesquisa Teórica Orientada pelo Uso, bem como a análise da transformação digital em articulação com as noções de Educação 4.0 e 5.0, procuram abrir algumas possibilidades interpretativas. Não se trata de afirmar que esses elementos redefinem, por si sós, a pós-graduação, mas de sugerir que eles ajudam a iluminar aspectos que os modelos tradicionais nem sempre captam com clareza.

Nesse sentido, o livro oscila deliberadamente entre dois planos. De um lado, busca cumprir uma função de organização e sistematização, oferecendo ao leitor uma visão mais clara das estruturas históricas, normativas e institucionais da pós-graduação. De outro, ensaia alguns deslocamentos analíticos, ainda que parciais, ao inserir esse sistema no contexto de mudanças mais amplas que afetam contemporaneamente a produção do conhecimento e a própria universidade.

Talvez o valor deste trabalho resida menos na novidade de suas conclusões e mais na possibilidade de tornar visível um conjunto de relações que, embora conhecidas, nem

Horácio Wanderlei Rodrigues

sempre são pensadas em conjunto. Se isso contribuir para uma leitura mais consciente da Pós-Graduação Stricto Sensu – seja para compreendê-la, seja para questioná-la –, já terá cumprido seu papel.

Horácio Wanderlei Rodrigues

Inverno de 2026

1 INTRODUÇÃO

O presente livro tem como tema a Pós-Graduação Stricto Sensu (PGSS) no Brasil, compreendida em sua dimensão histórica, normativa, organizacional e contemporânea. Parte-se do reconhecimento de que a pós-graduação constitui espaço central para a formação de pesquisadores e docentes, para a consolidação do sistema nacional de educação superior e para a produção de conhecimento acadêmico e científico. Ao mesmo tempo, o estudo considera que esse sistema vem sendo progressivamente tensionado por transformações recentes, especialmente aquelas relacionadas a expansão de modalidades e formas de oferecimento, a emergência de novos paradigmas epistemológicos, como a Pesquisa Teórica Orientada pelo Uso (PTOU), a Educação 4.0 e 5.0 e a transformação digital, que impactam diretamente a organização e a função da pós-graduação.

A pesquisa busca enfrentar o seguinte problema: como compreender, de forma integrada, a trajetória histórica, a estrutura normativa e organizacional, as modalidades e formas de oferecimento contemporâneos e as transformações recentes

da PGSS no Brasil diante dos desafios impostos pela diversificação institucional, pela transformação digital e pelas novas formas de produção do conhecimento científico? A problemática que sustenta essa questão reside na tensão entre, de um lado, um modelo consolidado de pós-graduação, estruturado a partir de parâmetros institucionais relativamente estáveis, e, de outro, um conjunto de mudanças que desafiam suas bases tradicionais, exigindo sua reinterpretação.

Entre essas mudanças destacam-se a reconfiguração das relações entre teoria, empiria e prática na produção do conhecimento, especialmente a partir das abordagens orientadas pelo uso, bem como a incorporação de tecnologias digitais e de novas metodologias de ensino e aprendizagem, associadas às chamadas Educação 4.0 e 5.0. Nesse contexto, a pós-graduação apresenta especificidades adicionais, em algumas áreas, como a resistência histórica a determinadas inovações, o que torna ainda mais relevante uma análise sistemática de seu desenvolvimento e de seus desafios contemporâneos.

O objetivo geral do trabalho é oferecer uma visão integrada da PGSS no Brasil, analisando sua evolução histórica, seu arcabouço normativo, sua organização institucional, suas modalidades e formas de oferecimento contemporâneos, bem como as transformações recentes

associadas à Pesquisa Teórica Orientada pelo Uso e à transformação digital. De forma articulada, os objetivos específicos consistem em: examinar as origens históricas da pós-graduação brasileira e sua institucionalização; analisar o desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); identificar e sistematizar as diferentes modalidades e formas de oferecimento de programas; discutir a incorporação de perspectivas epistemológicas orientadas pelo uso na produção do conhecimento; e analisar o impacto da transformação digital e da Educação 4.0 e 5.0 na organização e nas práticas da pós-graduação.

A realização deste estudo justifica-se pela relevância acadêmica, institucional e social da PGSS no Brasil. Trata-se de um sistema responsável pela formação de docentes e pesquisadores, pela produção de conhecimento acadêmico e científico e pela formulação de respostas a problemas sociais complexos. Apesar de sua importância, as análises existentes frequentemente se encontram fragmentadas, ora concentradas em aspectos históricos, ora normativos ou avaliativos, sem oferecer uma visão integrada do sistema. Além disso, as transformações recentes – particularmente aquelas relacionadas à digitalização e às novas formas de produção do conhecimento – ainda não foram plenamente incorporadas às análises sobre a

pós-graduação. Assim, o trabalho contribui ao articular essas diferentes dimensões em um único quadro analítico, permitindo compreender tanto a trajetória quanto os desafios atuais e futuros do sistema.

A pesquisa é de natureza documental e bibliográfica, orientada por abordagem teórico-reflexiva. Foram analisados os principais marcos normativos que estruturaram a pós-graduação brasileira, incluindo leis, decretos, portarias, instruções normativas e pareceres, bem como documentos e relatórios institucionais da CAPES. Utilizou-se, paralelamente, a literatura nacional, e mesmo estrangeira, sempre que necessário – revisão narrativa. O tratamento do material baseou-se em análise qualitativa, com ênfase na sistematização e na interpretação crítica das informações.

Adicionalmente, utilizou-se Inteligência Artificial (IA) como ferramenta auxiliar, sendo seu uso submetido à validação crítica permanente, de modo a assegurar rigor conceitual, coerência argumentativa e fidelidade às fontes utilizadas. O *ChatGPT*, modelo desenvolvido pela *OpenAI*, foi utilizado de modo controlado e supervisionado para escrever textos, elaborar quadros, esclarecer passagens, conferir dados e revisar a coerência argumentativa, enquanto as plataformas *Gemini*, desenvolvida pela equipe do *Google DeepMind*, e *Claude*,

desenvolvida pela *Anthropic*, foram empregadas para validação cruzada e checagem de conteúdos.

O livro está estruturado de modo a desenvolver progressivamente as diferentes dimensões do problema investigado. Inicialmente, são examinadas as origens históricas da pós-graduação no Brasil e seu processo de institucionalização. Em seguida, analisa-se a organização do SNPG e o papel da CAPES na sua consolidação e avaliação. Na sequência, são apresentadas e discutidas as modalidades e formas de oferecimento contemporâneos de programas. Posteriormente, é desenvolvida a discussão acerca da Pesquisa Teórica Orientada pelo Uso e de sua incidência nas diversas áreas, articulando-a às dinâmicas atuais da produção do conhecimento. Por fim, o texto incorpora a análise das transformações recentes, com destaque para a transformação digital e para a Educação 4.0 e 5.0, examinando seus impactos sobre a pós-graduação. Esse percurso permite construir uma compreensão integrada da pós-graduação brasileira, articulando tradição e inovação, estabilidade institucional e mudança, teoria e prática.

2 RAÍZES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL: O TÍTULO DE DOUTOR

A Pós-Graduação Stricto Sensu (PGSS), entendida em sua configuração atual, representa um espaço institucionalizado de formação de pesquisadores e docentes de alto nível, estruturado em torno dos cursos de mestrado e doutorado. Contudo, a história desse nível de ensino no Brasil não se inicia apenas com sua formalização na segunda metade do século XX; ela encontra raízes ainda no século XIX, vinculadas à criação do própria educação superior no país.

A primeira referência normativa ao título de Doutor remonta à Lei de 11 de agosto de 1827, que instituiu os Cursos Jurídicos em São Paulo e Olinda. Essa lei estabelecia que, além do grau de Bacharel, poderia ser conferido o de Doutor àqueles que atendessem aos requisitos detalhados nos estatutos das faculdades. O texto legal dispunha:

Art. 9.º - Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o **grão de Doutor**, que **será conferido áquelles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem**

nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes. (grifei).

Essa disposição legal conferia às Faculdades de Direito – denominação da época – a prerrogativa de outorgar títulos de Doutor, embora sob uma lógica distinta da concepção contemporânea de *Stricto Sensu*. A regulamentação prática desses requisitos consolidou-se com o Decreto de 7 de novembro de 1831 (Estatutos para os Cursos de Sciencias Juridicas e Sociaes do Imperio). Esse decreto continha, no capítulo IX, a regulamentação da forma e dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor. Já o capítulo X tratava da solenidade para a sua entrega.

Naquele período, o doutorado era, essencialmente, uma extensão do bacharelado, funcionando como um complemento formativo e como requisito para a docência superior. Não se tratava de um percurso acadêmico autônomo voltado à pesquisa sistemática, mas de um mecanismo de distinção profissional e habilitação para a carreira docente, especialmente nos cursos jurídicos (Cunha, 2007).

Durante o Império e boa parte da Primeira República, portanto, o título de Doutor esteve ligado a práticas mais formais e tradicionais, muitas vezes sendo concedido após certo tempo de exercício profissional ou mediante exames adicionais que pouco se aproximavam da investigação acadêmica moderna. Esse modelo refletia a função restrita e

elitizada da educação superior brasileira à época, destinado à formação das carreiras jurídicas, médicas e eclesiásticas, consideradas centrais para o funcionamento do Estado e da sociedade (Fávero, 2006). Muitos graus de Doutor eram concedidos por “defesa de teses” que eram mais ensaios teóricos ou oratórios do que pesquisas sistematizadas.

A Reforma Francisco Campos, no início da década de 1930, introduziu mudanças estruturais significativas no sistema universitário, vinculando-o a um projeto modernizador do governo Vargas. O Decreto n.º 19.851/1931, conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras, estabeleceu novas bases para a organização da educação superior, criando as condições institucionais que, décadas mais tarde, permitiriam a emergência da pós-graduação nos moldes atuais.

O Título VII, Capítulo V do decreto tratou Docentes Livres, e o artigo 75 regulamentou que o título – hoje conhecido como Livre Docência – seria conferido mediante concursos de provas e títulos, enfatizando a avaliação da capacidade técnica, acadêmica, científica e didática dos candidatos. Esse dispositivo já indicava uma preocupação em elevar as exigências para o exercício da docência, reforçando a ideia de que o magistério superior deveria se basear na demonstração de competências cognitivas e pedagógicas.

No que tange ao doutorado, foi ele tratado o Título X – Diplomas e Dignidades Universitárias. O artigo 90 estabeleceu que os institutos universitários poderiam expedir diplomas de Doutor aos candidatos que, após a conclusão de cursos regulares, apresentassem e defendessem uma tese original de caráter técnico ou científico:

Art. 90. Além dos diplomas e certificados referidos nos artigos e parágrafos anteriores, os institutos universitários de que trata o art. 5º, item I, expedirão **diplomas de Doutor quando, após a conclusão dos cursos normais, técnicos ou científicos, e atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma tese de sua autoria.**

§ 1º A **tese** de que trata este artigo, para que seja aceita pelo respectivo instituto, deverá constituir publicação de real valor sobre assunto de natureza técnica ou puramente científica.

§ 2º A **defesa de tese** será feita perante uma comissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da matéria. (grifei).

Esse dispositivo representou uma mudança de paradigma. O título de Doutor deixou de ser uma mera continuidade da graduação e passou a ser condicionado à produção intelectual consistente, avaliada por especialistas e formalizada na defesa de uma tese. Esse novo entendimento aproximava o Brasil do modelo europeu, sobretudo francês e alemão, em que o doutorado era compreendido como um grau

de pesquisa autônomo, voltado à contribuição original para o conhecimento científico (Santos, 2019).

Na prática, a introdução desse requisito foi o “embrião” da PGSS no Brasil. Entretanto, historicamente, esse termo só ganha a definição jurídica que tem-se hoje a partir do Parecer Newton Sucupira (Parecer CFE n.º 977/1965).

Embora ainda não houvesse uma estrutura organizada de programas, com disciplinas, créditos e orientadores, a defesa de tese passou a constituir o núcleo em torno do qual se articularia a concepção de formação avançada no país. A titulação exigia maior maturidade intelectual, domínio metodológico e capacidade de produção, o que diferenciava claramente o doutorado da formação profissionalizante tradicional (Schwartzman, 2001).

Instituições pioneiras, como a Universidade de Minas Gerais – hoje Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) –, desempenharam papel central nesse processo, concedendo alguns dos primeiros títulos de Doutor nos moldes da reforma. Esse protagonismo ajudou a consolidar uma cultura acadêmica voltada à pesquisa e a demarcar a diferença entre a docência universitária baseada apenas na experiência profissional e aquela ancorada na produção acadêmica e científica (Durham, 2018). Também é importante destacar, nesse contexto, a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, já sob a

égide desse novo paradigma de pesquisa trazido pela missão francesa e pela Reforma Francisco Campos (Schwartzman, 2001).

A evolução da noção de doutorado, portanto, não apenas acompanhou, mas impulsionou a transformação da universidade brasileira. Ao exigir a elaboração de uma tese original, a legislação de 1931 promoveu uma mudança qualitativa no papel da universidade, vinculando-a progressivamente à produção de conhecimento e não apenas à formação de profissionais liberais. Ainda que a pós-graduação organizada só viesse a se estruturar de forma sistêmica a partir da década de 1960, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 com base no Parecer Sucupira de 1965, a Reforma Francisco Campos plantou as bases jurídicas e conceituais para que tal desenvolvimento se tornasse possível.

3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

A Pós-Graduação Stricto Sensu (PGSS) no Brasil consolidou-se a partir de um processo gradual de estruturação do sistema de pesquisa acadêmica e científica e da educação superior, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Esse desenvolvimento foi impulsionado pela criação de órgãos de fomento, pela edição de normas legais e regulatórias e pela introdução de práticas acadêmicas voltadas à formação de docentes e pesquisadores qualificados.

Um dos primeiros passos decisivos foi a criação de órgãos federais de apoio à formação avançada. Em 1951, no governo de Getúlio Vargas, foi instituída a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por iniciativa do educador Anísio Teixeira – seu primeiro diretor –, com o objetivo de formular políticas públicas para a qualificação docente e a pesquisa no país. Essa Campanha foi criada pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Décadas depois, transformou-se na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

reconfigurada como fundação pública pelo Decreto n.º 524, de 19 de maio de 1992.

Paralelamente, também em 1951 foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas, sob a denominação original estabelecida pela Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951. A mudança para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ocorreu em 1974, pela Lei n.º 6.129, mantendo-se a sigla CNPq por tradição. Esse Conselho tem desempenhado, desde então, papel estratégico no financiamento de projetos e na estruturação de grupos e centros de excelência em ciência e tecnologia.

O reconhecimento jurídico da pós-graduação ocorreu com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que incluiu, pela primeira vez, o termo “pós-graduação” no ordenamento educacional brasileiro:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;**
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de

ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (grifei).

Esse artigo foi a primeira previsão expressa da pós-graduação no Brasil, ainda de modo genérico e sem diferenciar cursos Lato Sensu e Stricto Sensu. Essa distinção só seria formalizada posteriormente, mas já se podia interpretar que a alínea “b” se referia ao mestrado e ao doutorado, enquanto a alínea “c” contemplava cursos de especialização e aperfeiçoamento.

O processo de consolidação avançou com o histórico Parecer n.º 977/1965, elaborado por Newton Sucupira no Conselho Federal de Educação (CFE), que diferenciou claramente os cursos de mestrado e doutorado, estabelecendo suas finalidades específicas e critérios de avaliação. Embora não fosse lei, esse parecer normativo teve força regulatória e estruturou a base do sistema de pós-graduação, definindo que ele deveria garantir a preparação de professores e pesquisadores, assegurando o aprofundamento dos conhecimentos científicos em todas as áreas.

Nos anos seguintes, a regulação foi ampliada. O Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, estabeleceu a possibilidade de concessão direta do título de Doutor por defesa de tese, nos seguintes termos:

Pós-graduação no Brasil passado presente futuro

Art. 8º O Conselho Federal de Educação, ao baixar as normas previstas no artigo 24 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, poderá **admitir** que, **excepcionalmente, instituições credenciadas expeçam títulos de doutor, diretamente por defesa de tese**, a candidatos de alta qualificação científica, cultural ou profissional, apurada mediante exame dos seus títulos e trabalhos. (grifei).

Esse dispositivo permitiu ampliar rapidamente o número de Doutores no país, num momento em que os programas ainda estavam em fase inicial de implantação. Em algumas universidades, a titulação de Doutor foi concedida de forma conjunta com a livre-docência, como forma de suprir a carência de docentes qualificados para atender à expansão da educação superior e da própria pós-graduação.

A partir dos anos 1970, a pós-graduação passou por uma expansão acelerada, estimulada pelo financiamento da CAPES e do CNPq e pela implementação de um sistema de avaliação. Essa dinâmica resultou na consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, que passou a organizar e classificar os programas em todo o território brasileiro.

Essa trajetória foi reforçada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que consolidou a estrutura da pós-graduação e conferiu validade nacional aos títulos de Mestre e

Doutor expedidos por programas reconhecidos. O artigo 44 da lei dispõe:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (grifei).

A LDB de 1996, além de reforçar a distinção entre Pós-Graduação Stricto Sensu – mestrado e doutorado – e cursos Lato Sensu, atribuiu à CAPES a tarefa de avaliar periodicamente os programas, garantindo qualidade e reconhecimento nacional.

No mestrado, o objetivo central é a formação de profissionais qualificados para atividades acadêmicas e científicas, com capacidade de desenvolver pesquisa sob

orientação. Trata-se de curso voltado ao aprofundamento do conhecimento em uma área específica, com duração média de dois anos. O corpo discente é composto por graduados em cursos superiores, admitidos por processo seletivo específico. O corpo docente é formado majoritariamente por Doutores – há exceções para portadores de reconhecido Notório Saber e para especialistas altamente qualificados nos programas profissionais –, responsáveis pela orientação das dissertações e pelo estímulo à produção de conhecimento, que costuma se concentrar em revistas de circulação nacional. O trabalho final, tradicionalmente, consiste em uma dissertação – que pode tomar outra forma nos mestrados profissionais –, defendida perante banca avaliadora, que deve demonstrar domínio teórico e metodológico.

Já o doutorado busca a formação de pesquisadores de alto nível, aptos a conduzir projetos originais e a produzir conhecimento inédito de relevância acadêmica, científica e social. Tem duração média de quatro anos e exige, regra geral, dedicação integral do estudante. O corpo discente é formado por Mestres ou, em alguns casos, graduados com produção reconhecida, aprovados em seleção específica. O corpo docente é composto por Doutores experientes em pesquisa e orientação – com as mesmas exceções acima referidas. A ênfase está no desenvolvimento de pesquisa independente, com produção de artigos em periódicos internacionais de impacto e, como

requisito final, a elaboração e defesa, tradicionalmente, de uma tese original – admitida outra espécie de trabalho nos doutorados profissionais –, avaliada por banca qualificada. O perfil do egresso é de líder em pesquisa e inovação, capaz de atuar como docente universitário, orientador de novos pesquisadores e gestor de projetos em centros de excelência.

Aspecto central na PGSS é a avaliação realizada pela CAPES. Tanto mestrados quanto doutorados são avaliados periodicamente, em escala de 1 a 7 – nota mínima 3. Nos mestrados, a ênfase está na consistência do ensino, na inserção acadêmica e na produção regular. Nos doutorados – nota mínima 4 –, a avaliação é mais exigente, privilegiando a originalidade da produção, a relevância social das pesquisas e o impacto científico medido pela publicação em periódicos de alto fator de impacto.

A partir dos anos 2000, programas como o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) – descontinuado –, o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), o Programa de Demanda Social (DS) e o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) reforçaram a consolidação da pós-graduação brasileira, estimulando a qualificação docente, a inovação acadêmica e científica e a internacionalização, o que permitiu à PGSS alcançar reconhecimento crescente no cenário internacional (Balbachevsky, 2010; Durham, 2018).

Pós-graduação no Brasil passado presente futuro

Assim, a trajetória que se iniciou com a formalidade dos graus acadêmicos do Império e passou pela estruturação normativa de 1931 e 1965, culmina hoje em um sistema robusto que, embora enfrente desafios orçamentários, busca o alinhamento com os padrões globais de produção de conhecimento.

QUADRO COMPARATIVO 1 MESTRADO E DOUTORADO

ASPECTO	MESTRADO	DOUTORADO
Objetivo	Formação de profissionais capacitados para o exercício de atividades acadêmicas, científicas, ou tecnológicas, com capacidade para pesquisa de maneira orientada ou independente.	Formação de pesquisadores de alto nível, com capacidade para conduzir projetos de pesquisa originais e de relevância acadêmica, científica e social.
Duração Média	2 anos.	4 anos.
Título Concedido	Mestre em ...	Doutor em ...
Corpo discente	Graduados em curso superior (alguns cursos exigem graduações específicas), aprovados em processo seletivo específico.	Mestres ou graduados com produção acadêmica e científica, aprovados em seleção específica.
Corpo docente	Professores com título de Doutor – com exceções – com experiência comprovada em pesquisa.	Professores com título de Doutor – com exceções –, com experiência comprovada em pesquisa e orientação.
Enfoque	Formação teórica e prática, com foco no aprofundamento do conhecimento em uma área específica.	Desenvolvimento de pesquisa independente, com foco na produção de novos conhecimentos.
Metodologia	Teórica ou prática (dependendo se acadêmico ou profissional), com aplicação de métodos de pesquisa e análise em nível intermediário.	Teórica ou prática (dependendo se acadêmico ou profissional), com desenvolvimento de pesquisa original e aprofundada.
Produção Científica	Exigência de produção acadêmica, com publicação em revistas de circulação nacional ou internacional.	Exigência de produção acadêmica de alto impacto e originalidade, com publicações em revistas nacionais ou internacionais de alto fator de impacto.
Trabalho Final	Dissertação ou trabalho técnico ou aplicado, dependendo se acadêmico ou profissional, que deve ser defendido em uma banca de avaliação.	Tese ou trabalho técnico ou aplicado original, dependendo se acadêmico ou profissional, que deve ser defendido em uma banca de avaliação.

Horácio Wanderlei Rodrigues

ASPECTO	MESTRADO	DOUTORADO
Perfil do Egresso	Profissionais qualificados para atuar como docentes em nível superior, pesquisadores, ou especialistas em áreas específicas.	Líderes de pesquisa e inovação, capazes de atuar como docentes universitários, pesquisadores independentes, ou em cargos de alta especialização.
Inserção Profissional	Professor de educação superior, pesquisador em formação	Docência universitária, orientação, pesquisa acadêmica de ponta, liderança em centros de pesquisa, cargos de alta gestão em empresas de pesquisa e desenvolvimento.
Avaliação pela CAPES	Avaliação periódica dos programas de mestrado (notas 1 a 7 – mínimo nota 3). Programas de mestrado têm avaliação regular de qualidade.	Avaliação periódica dos programas de doutorado (notas 1 a 7 – mínimo nota 4). Programas de doutorado são avaliados regularmente com maior ênfase em impacto científico e inovação.

Fonte: quadro produzido pelo autor com o auxílio do ChatGPT.

4 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU ACADÊMICA E NASCIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PROFISSIONAL

A Pós-Graduação Stricto Sensu (PGSS) no Brasil iniciou-se, historicamente, pela vertente acadêmica, que foi a primeira modalidade a ser consolidada dentro do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Essa modalidade tem como finalidade principal a formação de pesquisadores e docentes universitários, buscando a produção de conhecimento científico original e a consolidação de competências teóricas e metodológicas avançadas. Ao longo do tempo, a PGSS acadêmica tornou-se o núcleo central do sistema, representando um espaço privilegiado de pesquisa e reflexão crítica nas diversas áreas do saber.

A PGSS acadêmica compreende os cursos de mestrado e de doutorado acadêmicos, ambos organizados de forma a exigir a elaboração de trabalhos originais, orientados por docentes com experiência em pesquisa. No mestrado, esse trabalho assume a forma de uma dissertação, geralmente vinculada a um projeto de pesquisa mais amplo, enquanto no doutorado a exigência é a elaboração de uma tese original, com potencial de oferecer contribuição inovadora para a área de conhecimento específica. Em ambos os casos, o processo

formativo é estruturado, regra geral, em torno de disciplinas teóricas e metodológicas, seminários, grupos de pesquisa, orientação individual ou coletiva e atividades de pesquisa e participação em eventos.

Essa estrutura acadêmica responde a uma lógica essencialmente voltada ao fortalecimento dos sistemas acadêmico e científico, assegurando a formação de pesquisadores qualificados para a produção de novos conhecimentos e para a docência na educação superior (Durham, 2018). O perfil do egresso da PGSS acadêmica é o de profissionais com sólida base teórica, preparados para atuar como docentes, consultores e cientistas, com ênfase na produção e disseminação de conhecimento em revistas de impacto nacional e internacional.

Com o passar do tempo, entretanto, o próprio desenvolvimento econômico e social brasileiro gerou uma demanda crescente por profissionais altamente qualificados, capazes de aplicar o conhecimento científico na solução de problemas concretos do setor produtivo, da administração pública e de organizações sociais. Essa necessidade levou à criação de uma nova modalidade: a PGSS profissional.

O marco inicial desse processo foi a iniciativa da CAPES, em 1995, através da Portaria CAPES n.º 47, ao implementar procedimentos apropriados à recomendação,

acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, concebidos para atender demandas específicas do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, manter o rigor acadêmico característico da PGSS (Balachevsky, 2010).

Diferentemente do mestrado acadêmico, que privilegia a pesquisa básica e a formação de docentes, o mestrado profissional foi estruturado com foco na aplicação prática do conhecimento e na promoção da inovação tecnológica, integrando universidade, setor produtivo e sociedade. Vale lembrar que o doutorado profissional é muito mais recente, tendo sido regulamentado apenas em 2017 – Portaria MEC n.º 389. Com esse documento legal ocorre a consolidação final da modalidade profissional em todos os níveis do *Stricto Sensu*.

Esse movimento foi sendo gradativamente regulamentado por normas específicas. A Portaria MEC n.º 389, de 23 de março de 2017, anteriormente referida, estabeleceu parâmetros para a criação e funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado profissionais. Em seguida, a Resolução CNE/CES n.º 7, de 11 de dezembro de 2017, definiu diretrizes gerais para a PGSS, incluindo tanto a modalidade acadêmica quanto a profissional. Essa regulamentação foi reforçada pela Portaria CAPES n.º 60, de 20 de março de 2019, que detalhou aspectos relativos à oferta e à avaliação desses cursos. As Portaria CAPES n.º 246, de 2026 – avaliação de

entrada – e Portaria CAPES n.º 109, de 2025 – avaliação de permanência – atualizaram os parâmetros de funcionamento e avaliação dos programas em geral, incluindo também a modalidade profissional.

No que se refere à legislação-base, a PGSS acadêmica e a PGSS profissional compartilham grande parte dos mesmos fundamentos normativos, especialmente as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as portarias da CAPES, mas a profissional possui dispositivos adicionais que reconhecem sua especificidade, como a Portaria MEC n.º 389/2017 e a Portaria CAPES n.º 60/2019.

Quanto à duração média, ambas as modalidades mantêm o mesmo padrão: dois anos para o mestrado e quatro anos para o doutorado. Em ambos os casos, os títulos concedidos são de Mestre ou Doutor, com validade nacional, não havendo distinção formal no diploma entre acadêmico e profissional.

A diferença central reside no objetivo formativo. Enquanto a PGSS acadêmica busca formar pesquisadores voltados à produção de novos conhecimentos nas áreas específicas, a PGSS profissional procura capacitar profissionais aptos a aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas, com foco na inovação e na solução de problemas de relevância social e econômica.

Essa diferença também se manifesta no perfil discente. Nos programas acadêmicos, predominam egressos de graduação que buscam seguir carreira universitária, interessados na pesquisa básica e na docência. Nos programas profissionais, por outro lado, concentram-se profissionais já inseridos no mercado de trabalho, que procuram a pós-graduação como meio de qualificação avançada e como instrumento de inovação em suas áreas de atuação.

O corpo docente igualmente apresenta distinções. Nos programas acadêmicos, os professores são Doutores com sólida produção acadêmica e científica e experiência em pesquisa teórica e metodológica. Já nos programas profissionais, além dos Doutores, podem ser incorporados docentes e orientadores com experiência reconhecida no setor produtivo, valorizando a integração entre academia e mercado.

No que se refere ao enfoque e à metodologia, os programas acadêmicos priorizam o aprofundamento acadêmico e científico, com investigações preponderantemente teóricas e metodológicas de caráter mais fundamental. Já os profissionais enfatizam a aplicação prática de conhecimentos, a resolução de problemas reais do mercado e o desenvolvimento de estudos de caso, projetos aplicados e inovações tecnológicas.

A produção também apresenta diferenças. Nos programas acadêmicos, espera-se a publicação de artigos e

livros de caráter teórico, com contribuições conceituais originais. Nos programas profissionais, a produção se orienta para resultados aplicados, como projetos técnicos, relatórios de inovação, produtos ou processos, ainda que também se exija a publicação em revistas qualificadas.

Quanto ao trabalho final, no mestrado ou doutorado acadêmico ele se materializa em dissertação ou tese de caráter teórico, defendida publicamente. Já na modalidade profissional, o trabalho final pode manter o formato de dissertação ou tese, mas pode adotar abordagens aplicadas, como estudos de caso, projetos técnicos, propostas de intervenção ou inovação organizacional, desde que acompanhados de rigor metodológico e fundamentação adequada.

O perfil do egresso é igualmente diferenciado. Na PGSS acadêmica, o egresso é o pesquisador ou docente universitário, que produz e difunde conhecimento científico. Na profissional, o egresso é o profissional altamente qualificado, capaz de liderar processos de inovação em empresas, instituições públicas ou organizações sociais.

Essa distinção impacta diretamente a inserção profissional. A PGSS acadêmica concentra-se na docência e na pesquisa acadêmica e científica, enquanto a PGSS profissional

destina-se à gestão de projetos, consultoria, inovação e liderança em áreas estratégicas do mercado.

Por fim, a avaliação realizada pela CAPES reflete essas especificidades. Nos cursos acadêmicos, a avaliação foca preponderantemente na qualidade da produção de conhecimento, na consistência das dissertações e teses e na relevância das publicações, embora seja crescente a exigência de impacto social. Nos cursos profissionais, embora também se avalie a produção acadêmica, há ênfase adicional na aplicabilidade prática do conhecimento, no impacto social e econômico da pesquisa e na inserção dos egressos no mercado de trabalho.

Importante destacar, para concluir, que a modalidade profissional não possui menor rigor. Ela exige o mesmo nível de qualificação docente e avaliação pela CAPES, mudando apenas a natureza do trabalho final.

Assim, a coexistência da PGSS acadêmica e da PGSS profissional representa um avanço importante para o sistema educacional brasileiro, pois amplia as possibilidades formativas e conecta a universidade tanto à pesquisa básica quanto às demandas concretas da sociedade, do serviço público e do setor produtivo. Essa realidade é visível em diversas áreas, que tem incorporado gradualmente os mestrados e doutorados

Horácio Wanderlei Rodrigues

profissionais como alternativas voltadas à aplicação prática do conhecimento, sem perder o vínculo com o rigor acadêmico.

Pós-graduação no Brasil passado presente futuro

QUADRO COMPARATIVO 2

PGSS ACADÊMICA E PGSS PROFISSIONAL

ASPECTO	PGSS ACADÊMICA	PGSS PROFISSIONAL
Legislação Base	Resolução CNE/CES n.º 7/2017; Resolução CNE/CES n.º 4/2022; Portaria CAPES n.º 81/2016; Portaria CAPES n.º 32/2019; Portaria CAPES n.º 246/2026; Portaria CAPES n.º 109/2025.	Resolução CNE/CES n.º 7/2017; Resolução CNE/CES n.º 4/2022; Portaria CAPES n.º 81/2016; Portaria CAPES n.º 32/2019; Portaria CAPES n.º 246/2026; Portaria CAPES n.º 109/2025; Portaria MEC n.º 389/2017; Portaria CAPES n.º 60/2019.
Duração Média	2 anos (mestrado), 4 anos (doutorado).	2 anos (mestrado), 4 anos (doutorado).
Título Concedido	Mestre ou Doutor em ..., dependendo do nível do curso.	Mestre ou Doutor em ..., dependendo do nível do curso.
Objetivo	Formar pesquisadores qualificados para o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos e acadêmicos.	Capacitar profissionais para atuarem com uma abordagem aplicada e inovadora em suas áreas de atuação.
Corpo discente	Egressos de cursos de graduação interessados em formação acadêmica e docente.	Profissionais atuantes no mercado, com foco em aplicação prática do conhecimento.
Corpo docente	Professores com titulação de Doutor, com produção relevante.	Professores com titulação de Doutor e/ou experiência reconhecida no setor produtivo.
Enfoque	Aprofundamento teórico e científico, com ênfase em pesquisa básica e acadêmica.	Aplicação prática de conhecimentos teóricos, com ênfase em problemas profissionais, sociais e empresariais.
Metodologia	Abordagem teórica e experimental, com foco em investigação e desenvolvimento do conhecimento científico.	Abordagem prática, com foco na solução de problemas sociais e reais do mercado de trabalho das organizações públicas e privadas.
Produção Científica	Produção de artigos acadêmicos, dissertação ou tese original. Espera-se inovação teórica e conceitual.	Produção de trabalhos aplicados, como monografias ou projetos, com foco em inovação prática e em soluções de problemas, e produção técnica.
Trabalho Final	Dissertação (mestrado) ou Tese (doutorado), com defesa pública perante banca examinadora.	Dissertação (mestrado) ou Tese (doutorado) com aplicação ou análise prática, estudo de caso, resolução de problemas ou outra espécie de trabalho aplicado ou técnico, com uma defesa pública perante banca examinadora.
Perfil do Egresso	Pesquisadores, acadêmicos ou professores universitários que produzem e disseminam conhecimento científico.	Profissionais altamente qualificados, com habilidades de liderança e inovação para atuar no mercado de trabalho, no setor público ou em empresas.
Inserção Profissional	Docência em nível superior, pesquisa acadêmica e científica, consultoria e assessoramento técnico.	Consultoria especializada, gestão de projetos, inovação em empresas e organizações públicas e privadas, liderança em áreas específicas de atuação profissional.
Avaliação pela CAPES	Avaliação baseada na produção: qualidade das publicações, projetos de pesquisa e inovação acadêmica, com crescente importância da inserção social.	Avaliação focada na produção e na aplicabilidade prática do conhecimento, na inserção profissional no serviço público e na iniciativa privada e no impacto social e econômico da pesquisa.

Fonte: quadro produzido pelo autor com o auxílio do ChatGPT.

5 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU ASSOCIATIVA

A história da Pós-Graduação Stricto Sensu (PGSS) no Brasil tem revelado contínua evolução, marcada pelo crescimento do número de matrículas, pela expansão da produção acadêmica e pela progressiva diversificação das modalidades e formas de oferta. Nesse contexto, destaca-se a institucionalização da oferta de programas em regime associativo, introduzida no sistema pela Portaria CAPES n.º 78/2024 – revogada – e atualmente disciplinada pela Portaria CAPES n.º 99, de 17 de abril de 2025, que estabelece diretrizes para a cooperação entre Instituições de Educação Superior (IES) na condução conjunta de cursos de mestrado e doutorado.

De acordo com essa normativa, a forma associativa de oferta de programas de PGSS caracteriza-se pela articulação entre duas ou mais instituições – que podem ser de naturezas diferentes – que compartilham responsabilidades acadêmicas, administrativas e infraestruturais na implementação e no desenvolvimento do programa. Cabe ressaltar que no regime associativo, geralmente uma instituição é a “proponente” (líder) e a(s) outra(s) é(são) “associada(s)”, embora a responsabilidade pelo diploma e pela qualidade acadêmica seja

compartilhada. Trata-se, portanto, de um arranjo institucional que visa potencializar capacidades instaladas, promover a cooperação interinstitucional e ampliar o alcance territorial da pós-graduação, especialmente em regiões com menor densidade de oferta.

Nos termos do artigo 6º da Portaria CAPES n.º 99/2025, são objetivos dos programas de PGSS em forma associativa interinstitucional: consolidar e expandir as áreas do conhecimento; reduzir as assimetrias regionais; fortalecer a nucleação de grupos de pesquisa; induzir a criação de programas de Pós-Stricto Sensu em instituições que não tenham ou tenham poucos cursos de mestrado ou de doutorado; induzir a formação de recursos humanos com a integração de parceiros internacionais; e induzir a formação de recursos humanos voltados à Educação Básica. Esses objetivos evidenciam que a associatividade não se limita a um arranjo organizacional, mas se insere diretamente em estratégias estruturantes de desenvolvimento e qualificação do SNPG.

Esses elementos revelam que a forma associativa de oferta não constitui uma nova modalidade de oferecimento de PGSS, mas sim um mecanismo organizacional voltado à cooperação institucional. As modalidades permanecem sendo acadêmica e profissional, enquanto a associatividade opera no plano da estrutura de oferta dos programas. A distinção entre modalidade e forma de oferta é fundamental para a correta

compreensão do alcance normativo da Portaria e para evitar equívocos conceituais na análise do sistema.

No plano das políticas públicas, a regulamentação da oferta associativa insere-se em um movimento mais amplo de fortalecimento e interiorização da PGSS no Brasil, alinhando-se a diretrizes voltadas à democratização do acesso, à qualificação da formação e ao equilíbrio regional do SNPG. Ao viabilizar a atuação conjunta de instituições, essa forma de oferta contribui para otimizar recursos, ampliar a capilaridade do sistema e fomentar a cooperação acadêmica em escala nacional.

Para compreender plenamente o alcance dessa configuração, é relevante compará-la com a oferta tradicional de programas conduzidos por uma única instituição. Enquanto esta se estrutura de forma autônoma, concentrando em si a totalidade das responsabilidades acadêmicas e administrativas, a oferta associativa distribui tais responsabilidades entre as instituições participantes, exigindo maior coordenação, governança compartilhada e integração de práticas acadêmicas. Essa diferença não implica hierarquia entre as formas de oferta, mas evidencia estratégias distintas de organização do sistema, ambas legítimas e complementares.

O corpo docente também reflete essa distinção estrutural entre as formas de oferta. Nos programas conduzidos

por uma única instituição, os docentes permanentes, em regra, estão vinculados à própria instituição responsável pelo curso, assegurando a unidade acadêmica e administrativa do programa. Nos programas em forma associativa interinstitucional, por sua vez, o corpo docente pode ser composto por professores vinculados às diferentes instituições participantes, conforme previsto no projeto aprovado pela CAPES. Essa configuração amplia o conjunto de orientadores disponíveis, favorece a diversificação das linhas de pesquisa e potencializa a integração de competências acadêmicas entre as instituições envolvidas.

No que se refere à diplomação, a distinção também se manifesta. Nos programas ofertados por uma única instituição, os diplomas são expedidos pela própria instituição responsável. Já nos programas associativos, a Portaria CAPES n.º 99/2025 admite diferentes formas de titulação, podendo o diploma ser expedido por uma ou mais instituições participantes, conforme definido no arranjo institucional e no projeto do programa aprovado. Essa flexibilidade reforça o caráter cooperativo da associatividade e evidencia que a titulação é resultado de uma atuação acadêmica compartilhada.

Quanto aos processos de avaliação, observa-se igualmente uma diferenciação relevante. Nos programas de instituição única, a avaliação realizada pela CAPES incide diretamente sobre o desempenho do programa, considerando

seus indicadores próprios. Nos programas em forma associativa, a avaliação assume caráter integrado, levando em conta não apenas os resultados acadêmicos, mas também a articulação entre as instituições participantes, a efetividade da cooperação estabelecida e sua contribuição para os objetivos previstos no artigo 6º da Portaria, especialmente no que se refere à redução de assimetrias regionais, à formação de recursos humanos e à consolidação de áreas do conhecimento.

No que se refere à legislação, cabe destacar que a Portaria CAPES n.º 99/2025 integra um conjunto normativo mais amplo que disciplina a PGSS no Brasil, dialogando com normas anteriores que regulam modalidades acadêmicas e profissionais – como a Resolução CNE/CES n.º 7/2017, a Resolução CNE/CES n.º 4/2022, a Portaria CAPES n.º 32/2019, a Portaria CAPES n.º 246/2026 e a Portaria CAPES n.º 109/2025 –, bem como com diretrizes de avaliação e funcionamento do SNPG. Sua especificidade reside na definição de parâmetros para a cooperação interinstitucional, estabelecendo requisitos, responsabilidades e condições para a oferta associativa de programas.

A criação da forma de oferecimento associativa é extremamente recente, mas já representa um avanço estratégico para o SNPG. Ela responde a um dos maiores desafios históricos da pós-graduação brasileira: a desigualdade regional.

Tradicionalmente, a maior concentração de programas de mestrado e doutorado se deu nas regiões Sudeste e Sul, em detrimento das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Fávero, 2006). A possibilidade de cursos interinstitucionais busca corrigir esse desequilíbrio, permitindo que IES menos estruturadas possam, em cooperação com instituições consolidadas, oferecer programas de qualidade.

Outro impacto importante é a internacionalização. Como a Portaria CAPES n.º 99/2025 admite a participação de instituições estrangeiras, abrem-se oportunidades para dupla diplomação e para a formação de redes internacionais de pesquisa, o que insere a pós-graduação brasileira em circuitos globais de produção acadêmica e científica (Santos, 2019).

A título de exemplo, na área do Direito, o primeiro curso em regime de associação plena foi implantado recentemente: trata-se do Doutorado oferecido conjuntamente pela Atitus Educação, de Passo Fundo (RS), e pela Faculdade de Direito de Vitória (ES), que iniciou sua primeira turma no ano de 2025. Esse exemplo ilustra a função estratégica dos cursos associativos, permitindo que instituições com perfis e realidades diferentes unam esforços para formar Doutores em áreas ainda pouco consolidadas regionalmente.

QUADRO COMPARATIVO 3

PGSS DE IES ÚNICA E PGSS ASSOCIATIVA

ELEMENTO	CURSO DE IES ÚNICA	CURSO ASSOCIATIVO
Legislação Base	Resolução CNE/CES n.º 7/2017; Resolução CNE/CES n.º 4/2022; Portaria CAPES n.º 81/2016; Portaria CAPES n.º 32/2019; Portaria CAPES n.º 246/2026; Portaria CAPES n.º 109/2025.	Resolução CNE/CES n.º 7/2017; Resolução CNE/CES n.º 4/2022; Portaria CAPES n.º 81/2016; Portaria CAPES n.º 32/2019; Portaria CAPES n.º 246/2026; Portaria CAPES n.º 109/2025; Portaria CAPES n.º 99/2025.
Objetivo	Oferta regular e consolidada do programa.	Em especial: fomentar a cooperação, reduzir assimetrias regionais, ampliar o oferecimento de pós-graduação por IES com poucos programas, formar recursos humanos com a integração de parceiros, consolidar e expandir as áreas de conhecimento.
Definição	Curso oferecido por uma só IES.	Curso ofertado conjuntamente por duas ou mais IES, com gestão compartilhada.
Proposta acadêmica	Elaborada e executada exclusivamente pela própria IES.	Construída de forma colaborativa entre as instituições associadas.
Responsabilidade administrativa	Totalmente da instituição sede.	Compartilhada entre todas as instituições participantes.
Coordenação do programa	Designada pela própria instituição.	Deve haver coordenação unificada e comitê gestor interinstitucional.
Docentes permanentes	Vínculo com a IES única.	Podem ser oriundos de todas as IES associadas.
Diplomação	Realizada exclusivamente pela IES responsável.	Pode haver diplomação conjunta ou individual, conforme projeto aprovado.
Avaliação pela CAPES	Individualizada, por programa.	Avaliação integrada, considerando a articulação interinstitucional.

Fonte: quadro produzido pelo autor com o auxílio do ChatGPT.

6 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E PRESENCIALIDADE

A discussão sobre a pós-graduação e a presencialidade exige reconhecer que as transformações tecnológicas e institucionais vêm reconfigurando, de modo significativo, as formas de organização do ensino e da pesquisa. A tradicional centralidade do encontro físico, historicamente associada à formação acadêmica *Stricto Sensu*, passa a conviver com modelos que articulam diferentes graus de mediação tecnológica, sem que isso implique, necessariamente, perda de qualidade acadêmica, científica ou rigor formativo.

Nesse contexto, a análise das formas de oferecimento presencial, híbrida e a distância demanda considerar não apenas seus formatos operacionais, mas também suas implicações epistemológicas, pedagógicas e institucionais, especialmente no que diz respeito à construção do conhecimento, à interação entre docentes e discentes e à própria concepção de formação acadêmica.

6.1 Pós-Graduação Stricto Sensu presencial

A forma de oferecimento presencial da PGSS representa o modelo tradicional e historicamente consolidado de formação acadêmica no Brasil. Compreende cursos de mestrado e doutorado oferecidos por IES credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) e avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Caracteriza-se pela ênfase na formação acadêmica e científica na produção de conhecimento original e no desenvolvimento de pesquisas de alto nível, realizadas em ambiente institucional. O modelo presencial, ao longo das décadas, consolidou-se como referência de excelência acadêmica, por oferecer imersão plena no espaço universitário, proximidade entre docentes e discentes, acesso a infraestrutura diversificada e estímulo à criação de comunidades acadêmicas e científicas ativas.

A PGSS presencial tem sua legislação base assentada na Lei n.º 9.394/1996 (LDB), complementada por resoluções e portarias que definem regras específicas, como a Resolução CNE/CES n.º 7/2017, a Resolução CNE/CES n.º 4/2022, a Portaria CAPES n.º 81/2016, a Portaria CAPES n.º 32/2019, a

Portaria CAPES n.º 246/2026 e a Portaria CAPES n.º 109/2025. Essas normas definem diretrizes quanto à autorização, funcionamento, avaliação e reconhecimento dos programas, garantindo que os diplomas tenham validade nacional, conforme previsto no artigo 48 da LDB.

Os cursos presenciais conferem diplomas de “Mestre em...” ou “Doutor em...”, sem menção à modalidade de oferta (acadêmica ou profissional). Essa característica assegura a universalidade e equivalência dos títulos no território nacional, fortalecendo a credibilidade dos diplomas brasileiros perante a comunidade acadêmica e científica internacional (Balachevsky, 2010).

A oferta da PGSS presencial é regulada diretamente pelo CNE e pela CAPES. A abertura de cursos exige autorização formal e cadastro na Plataforma Sucupira, sistema que centraliza informações acadêmicas, docentes, discentes e de produção acadêmica e científica. Apenas IES devidamente credenciadas pelo MEC podem propor e ofertar cursos dessa natureza, o que garante o controle da qualidade e a conformidade com padrões nacionais de excelência.

A infraestrutura exigida para a oferta da PGSS presencial é um dos pilares para sua credibilidade. Programas precisam dispor de bibliotecas físicas atualizadas, laboratórios equipados, salas de aula e gabinetes para docentes, além de

acesso a bases de dados científicos e recursos tecnológicos. Essa infraestrutura é elemento central da avaliação da CAPES, pois influencia diretamente a qualidade das pesquisas e o desempenho discente (Fávero, 2006).

O corpo docente dos programas presenciais é composto por professores Doutores – há exceções para portados de Notório Saber e para a pós-graduação profissional –, com produção acadêmica e científica qualificada e atuação em regime de dedicação parcial ou integral. Esses docentes cumprem papel essencial na orientação de dissertações e teses, além de garantir a vinculação dos cursos a grupos de pesquisa consolidados. A CAPES, em seus instrumentos de avaliação, considera não apenas a titulação, mas também o regime de trabalho e a produção intelectual dos professores, que devem estar alinhados às linhas de pesquisa do programa.

O corpo discente é formado por graduados em cursos de nível superior, selecionados por meio de processos que avaliam histórico acadêmico, projetos de pesquisa e, em muitos casos, desempenho em provas específicas. A matrícula implica compromisso de frequência às atividades presenciais, que incluem, regra geral, aulas expositivas, seminários, grupos de pesquisa, orientação individual ou coletiva, atividades pesquisa e participação em eventos.

Não há definição legal expressa de carga horária mínima para mestrados e doutorados. No entanto, é consenso que a carga horária dos programas de mestrado deve superar a de cursos *lato sensu* (mínimo de 360 horas) e que o doutorado deve apresentar exigências superiores às do mestrado, tanto em carga horária quanto em complexidade de pesquisa (Cunha, 2007).

As metodologias de ensino no modelo presencial são variadas, incluindo aulas expositivas, seminários, grupos de pesquisa, orientação individual e em grupo, atividades de pesquisa e participação em eventos. Essas práticas favorecem a formação metodológica rigorosa e o engajamento contínuo com a comunidade acadêmica e científica.

Os estudantes são avaliados de forma processual, por meio de papers, provas, relatórios, seminários, produção acadêmica e científica, frequência e participação em atividades acadêmicas. O ponto culminante é a defesa pública da dissertação (mestrado) ou da tese (doutorado) – nos programas profissionais são aceitos outros modelos de trabalhos –, que deve demonstrar capacidade de pesquisa independente e contribuição original ao campo acadêmico e científico.

A PGSS presencial é definida pela interação constante entre docentes e discentes. Embora algumas atividades possam, excepcionalmente, ocorrer de forma remota (como

conferências ou orientações pontuais), a regra é a obrigatoriedade da presença física. Essa rotina garante maior proximidade pedagógica, consolida redes de pesquisa e fomenta a cultura acadêmica cotidiana (Santos, 2019).

Muitos programas incluem atividades práticas e de campo, realizadas em laboratórios, centros de pesquisa ou em comunidades externas, dependendo da área do conhecimento. Essas atividades complementam a formação, permitindo ao discente aplicar metodologias apropriadas em situações concretas.

A forma de oferecimento presencial exige rotinas fixas e regulares, com menor flexibilidade em relação aos modelos híbridos ou a distância. Essa característica pode dificultar a adesão de profissionais que conciliam trabalho e estudos, mas, ao mesmo tempo, assegura imersão total no ambiente acadêmico, considerada essencial para a formação aprofundada.

O objetivo central da PGSS presencial é formar pesquisadores e docentes altamente qualificados, capazes de atuar na produção de conhecimento acadêmico e científico, na inovação e no desenvolvimento tecnológico. O egresso é preparado para a docência em nível superior, a pesquisa acadêmica e científica de ponta e a atuação em consultorias e assessoramentos técnicos especializados.

A avaliação dos programas pela CAPES considera um conjunto amplo de critérios:

- infraestrutura: acervo bibliográfico, laboratórios e equipamentos e espaços de trabalho e convivência;
- programa: proposta, planejamento estratégico, autoavaliação e gestão;
- formação: qualidade das dissertações, teses e outras formas de trabalho nos cursos profissionais e o destino dos egressos (onde eles estão trabalhando?);
- pesquisa/produção: qualidade e relevância da produção intelectual;
- inovação e transferência: impacto na economia ou em políticas públicas;
- impacto e relevância: inserção social, regional e internacionalização.

Esses critérios refletem a preocupação não apenas com a qualidade acadêmica, mas também social da pós-graduação brasileira (Balbachevsky, 2010).

Em síntese, a forma de oferecimento presencial da PGSS mantém um padrão tradicional de excelência acadêmica, promovendo a formação de Mestres e Doutores capazes de atuar na docência, na pesquisa e na inovação acadêmica e

científica, em consonância com as exigências da sociedade e os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos órgãos reguladores.

6.2 A pós-graduação semipresencial ou híbrida

A introdução do modelo híbrido na PGSS é um dos movimentos mais recentes e significativos no cenário da educação superior brasileira. Ele responde à necessidade de adaptar os processos de ensino-aprendizagem às transformações tecnológicas, às mudanças nas práticas acadêmicas e às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada digitalmente. A forma de oferecimento híbrida busca equilibrar dois elementos: de um lado, a tradição e a excelência do ensino presencial, que garante imersão acadêmica e intensa interação entre discentes e docentes; de outro, as oportunidades trazidas pelas tecnologias educacionais digitais, capazes de ampliar a flexibilidade e a inovação pedagógica.

A adoção desse modelo não ocorreu de maneira abrupta. Desde a Portaria CAPES n.º 90, de 20 de março de 2019, que tratava da PGSS a distância, já havia previsão da possibilidade de utilização de disciplinas em formato híbrido, ainda que de forma tímida. O marco regulatório específico

surgiu apenas em 2024, com a publicação da Instrução Normativa CAPES n.º 2, de 3 de dezembro, que estabeleceu diretrizes gerais para a implementação do ensino híbrido nos cursos presenciais de mestrado e doutorado.

Segundo esse documento, os processos híbridos devem ser compreendidos como um conjunto integrado de atividades acadêmicas mediadas por metodologias participativas e tecnologias educacionais inovadoras, sempre em formato síncrono. Em 2025, a Instrução Normativa CAPES n.º 3 complementou esse marco, reforçando a obrigatoriedade de atividades síncronas e vedando práticas assíncronas, como videoaulas gravadas sem interação em tempo real.

Assim como a forma de oferecimento presencial, a PGSS híbrida tem sua base normativa na Lei n.º 9.394/1996 (LDB), nas Resoluções CNE/CES n.º 7/2017 e n.º 4/2022, e nas Portarias n.º 81/2016, n.º 32/2019, n.º 246/2026 e n.º 109/2025. A diferença está na regulamentação complementar, que incorpora a Portaria CAPES n.º 90/2019 e as Instruções Normativas n.º 2/2024 e n.º 3/2025, responsáveis por definir os limites e as exigências próprias do ensino híbrido.

Os diplomas emitidos por programas híbridos são idênticos aos conferidos nos programas presenciais tradicionais. O título outorgado é de “Mestre em...” ou “Doutor em...”, sem qualquer menção à forma de oferecimento

cursada, conforme previsto na legislação. Essa equiparação assegura a validade nacional dos diplomas e reforça o princípio da isonomia entre egressos, preservando a credibilidade do sistema (Durham, 2018).

A oferta da PGSS híbrida, assim como a presencial, exige credenciamento da IES junto ao MEC, autorização do CNE e aprovação pela CAPES, com registro obrigatório na Plataforma Sucupira. Contudo, a infraestrutura requerida para esses programas é mais complexa, pois envolve tanto a manutenção de bibliotecas físicas, salas de aula e laboratórios, quanto a disponibilização de uma plataforma de ensino virtual robusta, capaz de assegurar interatividade em tempo real, acompanhamento acadêmico e registro das atividades.

Essa exigência eleva o nível de responsabilidade institucional, já que não basta dispor de equipamentos: é necessário integrar recursos físicos e digitais de forma coerente, de modo a não comprometer a qualidade pedagógica. Estudos apontam que a infraestrutura digital é um dos grandes desafios do modelo híbrido, especialmente em IES situadas em regiões com menor acesso tecnológico (Fávero, 2006).

O corpo docente mantém o padrão de qualidade da PGSS presencial, exigindo titulação mínima de Doutor – exceção para portadores de Notório Saber e para programas profissionais –, produção acadêmica e científica relevante e

experiência em orientação. Entretanto, a forma de oferecimento híbrida demanda que esses docentes desenvolvam competências digitais adicionais, como o domínio de ferramentas de webconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias de ensino online participativas.

O corpo discente é composto por graduados aprovados em processos seletivos específicos. O diferencial está na experiência formativa: os alunos frequentam atividades presenciais obrigatórias e complementam sua formação com atividades síncronas online. Esse arranjo proporciona maior flexibilidade e autonomia, mas também exige disciplina e responsabilidade individual (Santos, 2019).

A interação docente-discente é híbrida: ocorre tanto em sala de aula quanto por meio de plataformas digitais, webconferências, aplicativos institucionais e comunicação online formal. Essa combinação favorece a continuidade do acompanhamento acadêmico e permite que discentes localizados em diferentes regiões participem de atividades de forma mais acessível, reduzindo barreiras geográficas.

As metodologias de ensino incluem regra geral, aulas expositivas, seminários, grupos de pesquisa, orientação individual ou coletiva, atividades de pesquisa e participação em eventos, combinadas com encontros online em tempo real. Diferentemente da graduação híbrida, em que atividades

assíncronas são admitidas, na PGSS híbrida o formato assíncrono é proibido, justamente para garantir interação imediata entre discentes e docentes (Moraes, 2018).

A PGSS em formato híbrido combina, portanto, de maneira estruturada, atividades presenciais e mediadas por tecnologias digitais. O projeto pedagógico pode prever momentos presenciais obrigatórios. Paralelamente os processos híbridos de ensino e aprendizagem podem compreender atividades acadêmicas que sejam previstas no regimento do respectivo Programa de Pós-Graduação (PPG) e nos normativos das instituições, desenvolvidos no formato síncrono, assegurada a efetiva mediação pedagógica e a interação acadêmica.

A avaliação segue o modelo tradicional, com ênfase em papers, provas, relatórios, seminários e defesa de dissertação ou tese – admitidos outros modelos de trabalhos nos programas profissionais – em sessões públicas. Entretanto, instrumentos e participações complementares online também podem ser utilizados. A regra, contudo, é que as avaliações presenciais predominem, reforçando o vínculo institucional e o rigor acadêmico.

O perfil do egresso mantém-se idêntico ao das demais formas de oferecimento: pesquisadores e profissionais capazes de atuar na docência universitária, na pesquisa acadêmica e

científica e na inovação tecnológica. A diferença é que esses egressos tendem a desenvolver também competências digitais, valorizadas em um contexto acadêmico e profissional cada vez mais marcado pela tecnologia (Durham, 2018).

A forma de oferecimento híbrida introduz um grau intermediário de flexibilidade: não é tão rígida quanto a presencial integral, mas também não confere a liberdade total da forma de oferecimento a distância. Essa característica torna a PGSS híbrida especialmente atrativa para profissionais que conciliam trabalho e estudo, sem abrir mão da imersão acadêmica.

Embora a legislação não estabeleça carga horária mínima diferenciada para a PGSS híbrida, segue-se a lógica de que os mestrados devem ter carga superior a 360 horas (mínimo dos lato sensu) e que os doutorados devem apresentar maior exigência que os mestrados. A diferença está na possibilidade de parte dessa carga ser cumprida em atividades virtuais síncronas, devidamente registradas e acompanhadas.

A CAPES aplica aos cursos híbridos os mesmos critérios dos cursos presenciais, mas com atenção especial à qualidade da infraestrutura digital e à coerência pedagógica entre as dimensões presencial e online. São avaliados todos os elementos dos programas presenciais e também a adequação da

plataforma digital utilizada, qualidade das atividades híbridas e a interação síncrona efetiva entre docentes e discentes.

O modelo híbrido na pós-graduação não surgiu isoladamente. Sua adoção foi impulsionada pela experiência emergencial durante a pandemia da Covid-19 (2020-2022), quando todas as instituições tiveram de adotar ensino remoto. Passado o período crítico, tornou-se inviável retornar integralmente ao formato anterior sem reconhecer os ganhos das práticas virtuais. Assim, a regulamentação de 2024 apenas formalizou uma prática já existente, que vinha sendo utilizada por analogia com a legislação da graduação (Balbachevsky, 2010).

Em termos internacionais, países como Estados Unidos, Canadá e membros da União Europeia já vinham implementando modelos híbridos em seus programas de pós-graduação, especialmente em áreas aplicadas. A experiência brasileira, embora tardia, segue essa tendência global, adaptando-a às especificidades da regulação nacional e às condições de infraestrutura das IES (Santos, 2019).

Mesmo em áreas historicamente marcadas por maior conservadorismo acadêmico, o modelo híbrido também foi incorporado, sobretudo após a pandemia, em cursos de mestrado e doutorado que passaram a utilizar plataformas

digitais para disciplinas, seminários, qualificações e até bancas de defesa, sempre respeitando os limites legais.

6.3 A Pós-Graduação Stricto Sensu a distância

A forma de oferecimento de Ensino a Distância (EAD), quando aplicada à PGSS, constitui um dos capítulos mais recentes e desafiadores da história da educação superior brasileira. Embora a EAD já tivesse trajetória consolidada na graduação desde o final da década de 1990, sua incorporação em cursos de mestrado e doutorado ocorreu de forma lenta, cuidadosa e acompanhada de grande debate acadêmico. Isso se deve ao fato de que a formação Stricto Sensu exige requisitos como rigor metodológico, acompanhamento contínuo e produção acadêmica e científica original, elementos que, historicamente, foram associados ao convívio presencial.

O Decreto n.º 2.494/1998 – revogado – representou o primeiro marco regulatório da EAD no Brasil, autorizando sua oferta no ensino de graduação. Essa legislação já admitia, desde o início, o uso de atividades assíncronas, o que caracterizou a forma de oferecimento como mais flexível em termos de tempo e espaço.

Posteriormente, esse decreto foi revogado pelo Decreto n.º 5.622/2005 – revogado –, que trouxe inovações relevantes ao prever a utilização da EAD também na PGSS. Esse avanço legal abriu caminho para a possibilidade de oferta de mestrados e doutorados a distância, ainda que na prática os cursos demorassem mais de uma década para se consolidar.

O arcabouço normativo foi novamente atualizado pelo Decreto n.º 9.057/2017 – revogado –, que regulamentou de maneira mais ampla a EAD no Brasil, reafirmando sua aplicabilidade na graduação e na pós-graduação. Esse decreto é considerado um divisor de águas, pois conferiu maior segurança jurídica às instituições interessadas em estruturar programas acadêmicos a distância.

Mais recentemente, o Decreto n.º 12.456/2025 estabeleceu novas diretrizes para a graduação híbrida (semipresencial) e para a graduação a distância, consolidando a expansão do modelo na educação superior. Embora dirigido prioritariamente à graduação, esse diploma legal também repercute indiretamente na pós-graduação, pois integra o esforço nacional de atualização das normas educacionais frente ao avanço tecnológico.

No campo específico da PGSS, a regulação ganhou densidade apenas em 2019, com a publicação da Portaria CAPES n.º 90, de 20 de março, que normatizou os cursos de

mestrado e doutorado a distância. Essa Portaria foi em parte regulamentada pela Portaria CAPES n.º 2/2021. Cumpre destacar que a Resolução CNE/CES n.º 7/2017, anterior à Portaria CAPES n.º 90/2019, já continha previsão genérica para a forma de oferecimento, mas foi somente a normativa de 2019 que deu concretude à regulação.

Essa portaria estabeleceu parâmetros como a possibilidade de oferta de programas acadêmicos ou profissionais, a obrigatoriedade de atividades presenciais específicas: estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais e avaliações presenciais, em conformidade com o projeto pedagógico e previstos nos respectivos regulamentos; pesquisas de campo e atividades relacionadas a laboratórios, quando se aplicar.

Há a exigência de que os cursos EAD observem os mesmos padrões de qualidade dos presenciais, a necessidade de infraestrutura institucional robusta – incluindo polos presenciais e plataformas digitais avançadas –, mantido o acompanhamento e avaliação contínuos pela CAPES como nas demais formas de oferecimento.

Assim como ocorre nas formas de oferecimento presencial e híbrida, os diplomas emitidos nos cursos EAD são idênticos aos dos cursos presenciais. O documento de titulação não faz menção à forma de oferta, garantindo ao egresso o

título de “Mestre em...” ou “Doutor em...” com validade nacional. Essa regra visa assegurar isonomia entre as formas de oferecimento e evitar discriminação institucional. Contudo, persiste na prática certo preconceito em alguns setores do mercado de trabalho e até da academia em relação aos diplomas EAD, apontando para um desafio de ordem cultural e social (Durham, 2018).

A oferta da PGSS a distância é restrita a IES que atendam a requisitos rigorosos:

- credenciamento específico para EAD junto ao MEC;
- Índice Geral de Cursos (IGC) igual ou superior a 4;
- autorização expressa da CAPES para funcionamento do curso.

Essas exigências revelam a preocupação do Estado em democratizar o acesso sem comprometer a qualidade, evitando a expansão desordenada de programas que não atendam a padrões acadêmicos de excelência (Balbachevsky, 2010).

A estrutura mínima exigida para a PGSS EAD envolve dois eixos complementares:

- ambientes virtuais de aprendizagem robustos, que viabilizem webconferências, acompanhamento

síncrono, interação em tempo real e registro detalhado das atividades acadêmicas.

- polos presenciais ou unidades da sede, onde devem ocorrer as atividades obrigatórias – como avaliações, estágios, práticas laboratoriais e avaliações presenciais – assegurando vínculo institucional e autenticidade do processo formativo.

Esse arranjo busca evitar que o ensino *Stricto Sensu* a distância se transforme em mera transmissão de conteúdos gravados, reforçando a necessidade de interação e pesquisa aplicada.

O corpo docente é composto por professores Doutores – há exceções para o *Notório Saber* e para os cursos profissionais –, com produção relevante e experiência comprovada em pesquisa e orientação. Além das exigências comuns aos cursos presenciais, os docentes precisam demonstrar competências digitais para lidar com plataformas de ensino online e metodologias de ensino interativas a distância.

O corpo discente, por sua vez, é formado por graduados aprovados em processo seletivo, que passam a ter acesso a programas mesmo em regiões afastadas dos grandes centros. Essa característica confere ao EAD um papel

importante na interiorização da pós-graduação e na redução das desigualdades regionais (Fávero, 2006).

A PGSS EAD oferece alta flexibilidade, permitindo que estudantes de diversas regiões do país participem dos programas, com necessidade de deslocamento apenas para atividades obrigatórias presenciais. Essa característica amplia a democratização do acesso, mas também exige maior disciplina, autonomia e organização dos discentes.

As metodologias de ensino incluem, dentre outras, aulas expositivas, seminários, tutorias, grupos de pesquisa e orientação individual ou coletiva, realizadas predominantemente em ambiente virtual. Contudo, a legislação define que atividades de maior impacto, como avaliações, estágios, pesquisas de campo e práticas laboratoriais, devem ser presenciais, garantindo a seriedade e autenticidade da formação. Esse equilíbrio busca conciliar a flexibilidade da forma de oferecimento com o rigor acadêmico exigido pela titulação *Stricto Sensu*.

O perfil do egresso é semelhante ao das demais formas de oferecimento: docente universitário, pesquisador e profissional qualificado. Entretanto, a forma de oferecimento a distância tende a formar também profissionais com maior fluência digital e habilidades de autoaprendizagem, cada vez mais valorizadas no mercado contemporâneo (Santos, 2019).

A legislação não estabelece uma carga horária mínima específica para a PGSS EAD, mas, seguindo o padrão das demais formas de oferecimento, os mestrados devem ultrapassar as 360 horas dos cursos lato sensu, e os doutorados devem exigir carga horária superior à dos mestrados.

A CAPES aplica aos programas EAD os mesmos critérios de avaliação dos presenciais e híbridos, mas com indicadores específicos adicionais: qualidade da infraestrutura tecnológica, adequação das plataformas virtuais, confiabilidade dos polos presenciais e coerência pedagógica entre atividades virtuais e presenciais.

Apesar das vantagens, a PGSS EAD enfrenta críticas recorrentes. Entre as mais comuns estão a redução da interação entre discentes e docentes, considerada prejudicial à formação, a dificuldade de engajamento de estudantes, devido à necessidade de maior autonomia, as desigualdades digitais, já que parte dos estudantes não dispõe de equipamentos ou internet de qualidade e a persistência de preconceito em relação à credibilidade dos diplomas obtidos a distância.

Apesar dos desafios, a PGSS EAD se apresenta como uma estratégia fundamental para a democratização do acesso e a interiorização da pós-graduação. Países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido já utilizam amplamente a forma de oferecimento para mestrados e doutorados, inclusive em

áreas sensíveis, empregando tecnologias avançadas, como simulações digitais e realidade aumentada. O Brasil, embora ainda em estágio inicial, pode seguir essa tendência, desde que consiga equilibrar expansão, qualidade e inovação tecnológica (Durham, 2018).

6.4 Síntese comparativa

A análise da PGSS sob a perspectiva da presencialidade exige a consideração comparativa de seus diferentes modelos de organização – presencial, híbrido e a distância –, de modo a explicitar suas características estruturais, operacionais e normativas. Nesse contexto, o quadro a seguir sistematiza, de forma integrada, os principais elementos que definem cada uma dessas formas de oferecimento, permitindo visualizar, em perspectiva comparada, tanto suas especificidades quanto os pontos de convergência. Trata-se de instrumento de síntese que organiza as informações fundamentais relativas à legislação, oferta, infraestrutura, corpo acadêmico, metodologias e formas de interação, contribuindo para uma compreensão mais clara das transformações contemporâneas na organização da pós-graduação.

Pós-graduação no Brasil passado presente futuro

QUADRO COMPARATIVO 4

PGSS E PRESENCIALIDADE

ELEMENTO	PGSS 100% PRESENCIAL	PGSS PRESENCIAL HÍBRIDA	PGSS A DISTÂNCIA (EAD)
Legislação base	Lei n.º 9.394/1996 (LDB); Resolução CNE/CES n.º 7/2017; Resolução CNE/CES n.º 4/2022; Portaria CAPES n.º 81/2016; Portaria CAPES n.º 32/2019; Portaria CAPES n.º 246/2026; Portaria CAPES n.º 109/2025.	Mesma base do presencial + Portaria CAPES n.º 90/2019; Instrução Normativa CAPES n.º 2/2024; Instrução Normativa CAPES n.º 3/2025.	Mesma base do presencial + Portaria CAPES n.º 90/2019; Portaria CAPES n.º 2/2021.
Diploma	Mestre em ... ou Doutor em ...	Idêntico ao presencial, sem menção à forma de oferecimento.	Idêntico ao presencial, sem menção à forma de oferecimento.
Oferta	Regulada por CNE e CAPES; sem uso de EAD.	Regulada por CNE e CAPES; combinação de atividades presenciais e EAD síncrona.	Regulada por CNE e CAPES; predominantemente EAD com atividades presenciais obrigatórias.
Instituição habilitada	IES credenciada no MEC.	IES credenciada no MEC.	Credenciamento institucional específico para EAD junto ao MEC + IGC ≥ 4 + autorização do curso pela CAPES.
Infraestrutura exigida	Biblioteca, laboratórios, salas de aula e equipamentos de pesquisa físicos.	Estrutura física do presencial + plataforma EAD com recursos técnicos.	Ambiente virtual robusto + sede ou polos para atividades presenciais.
Corpo docente	Doutores – exceções: Notório Saber e programas profissionais – com produção qualificada; dedicação parcial ou integral.	Igual ao presencial.	Igual ao presencial.
Corpo discente	Graduados; frequência presencial obrigatória.	Graduados; frequência presencial + participação em atividades virtuais.	Graduados; frequência virtual + participação em atividades presenciais obrigatórias.
Carga horária didática	Não definida expressamente; superior à lato sensu.	Igual ao presencial.	Igual ao presencial.
Metodologias e instrumentos	Aulas expositivas, seminários, grupos de pesquisa, orientação individual ou coletiva, atividades de pesquisa e participação em eventos.	Combinação de atividades presenciais e virtuais síncronas, vedada a substituição por atividades assíncronas na carga horária virtual básica.	Predominantemente virtuais, com atividades presenciais obrigatórias.

Horácio Wanderlei Rodrigues

ELEMENTO	PGSS 100% PRESENCIAL	PGSS PRESENCIAL HÍBRIDA	PGSS A DISTÂNCIA (EAD)
Avaliação dos discentes	Papers, provas, seminários, relatórios, participação e defesa de dissertação/tese ou equivalente nos programas profissionais.	Mesmas ferramentas dos presenciais. Avaliação presencial + avaliação por instrumentos virtuais.	Mesmas ferramentas dos presenciais. Avaliação presencial obrigatória, em conformidade com o projeto pedagógico e respectivo regulamento.
Modalidade de ensino	Presencial (com exceções pontuais).	Híbrida.	A distância com exigências presenciais.
Interação docente-discente	Predominantemente presencial.	Presencial como regra + interação virtual.	Predominantemente virtual + momentos presenciais.
Atividades acadêmicas regulares	Frequência presencial como regra.	Combinação de ações presenciais com atividades remotas; vedação de atividades assíncronas.	Preponderantemente virtuais; estágios, pesquisas de campo, atividades laboratoriais e avaliações devem ser presenciais.
Atividades práticas e de campo	Realizadas presencialmente.	Preferencialmente presenciais, podendo incluir atividades remotas.	Realizadas presencialmente.
Flexibilidade	Baixa.	Média.	Alta.
Objetivo e perfil do egresso	Formação para pesquisa, produção acadêmica e científica, técnica e docência.	Igual ao presencial.	Igual ao presencial.
Avaliação pela CAPES	Projeto, formação, produção, impacto, infraestrutura e internacionalização.	Crítérios do presencial + indicadores específicos do formato híbrido.	Crítérios do presencial + exigências específicas para EAD.

Fonte: quadro elaborado pelo autor com a ajuda do ChatGPT

7 PÓS-DOCTORADO: BREVES PALAVRAS

O pós-doutorado não é um curso *Stricto Sensu* nos moldes do mestrado e do doutorado, mas um “estágio supervisionado” que representa um momento crucial na trajetória acadêmica de um pesquisador. Trata-se de uma fase de aperfeiçoamento, aprofundamento e consolidação da pesquisa acadêmica e científica, voltada ao desenvolvimento de projetos de investigação avançada. Essa etapa, geralmente realizada em instituições de excelência, possibilita a inserção do pesquisador em redes nacionais e internacionais, ampliando seu capital acadêmico e científico.

Ao contrário do mestrado e do doutorado, que resultam na concessão de títulos acadêmicos formais, o pós-doutorado não constitui um nível de ensino, mas sim uma modalidade de estágio de pesquisa de alto nível para Doutores, e não confere grau. Seu reconhecimento decorre do vínculo institucional estabelecido, do projeto desenvolvido e da produção acadêmica e científica gerada. O estágio reforça a qualificação do pesquisador e pode ser decisivo para sua inserção em carreiras acadêmicas, além de fortalecer a

capacidade de liderança em projetos de pesquisa de grande porte (Durham, 2018).

O conceito de pós-doutorado surgiu no final do século XIX nos Estados Unidos, em um contexto de crescente especialização. O modelo expandiu-se pela Europa ao longo do século XX, consolidando-se como uma etapa avançada de formação e inserção de Doutores recém-titulados em redes de pesquisa. Hoje, países como EUA, Canadá, Reino Unido e Alemanha tratam o pós-doutorado como um componente natural da carreira acadêmica e científica, frequentemente associado à formação de docentes universitários e à inovação em centros de excelência (Balbachevsky, 2010).

No Brasil, a trajetória do pós-doutorado está intrinsecamente ligada à expansão da PGSS e à institucionalização da pesquisa acadêmica e científica. Durante as décadas de 1960 e 1970, a criação da CAPES e do CNPq impulsionou a formação de pesquisadores e a consolidação de programas de mestrado e doutorado. Contudo, foi apenas a partir das décadas de 1980 e 1990 que o pós-doutorado ganhou destaque, tornando-se prática cada vez mais frequente em universidades e centros de pesquisa (Schwartzman, 2022).

Diferentemente dos cursos *Stricto Sensu*, o pós-doutorado não possui um marco regulatório unificado no Brasil, sendo sua criação e execução de autonomia das IES.

Sua regulamentação ocorre de maneira descentralizada por normativas institucionais, definidas pelas universidades e institutos de pesquisa e por agências de fomento, como CAPES e CNPq, que estabelecem critérios para concessão de bolsas e financiamento.

O CNPq, por exemplo, publicou a Norma RN-013/2006, que define critérios para concessão de bolsas de pós-doutorado. Entre as exigências estão: vínculo com uma instituição reconhecida, apresentação de um projeto detalhado de investigação e supervisão por um docente ou pesquisador sênior. A CAPES, por sua vez, criou programas próprios de apoio, estabelecendo requisitos de produtividade acadêmica e científica e de participação em grupos de pesquisa.

Um marco importante foi a criação, em 2008, do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES), voltado para a inserção de pesquisadores em programas de pós-graduação. O PNPD teve como objetivos:

- fortalecer os programas de mestrado e doutorado;
- ampliar a inserção de Doutores em atividades de ensino e pesquisa;
- estimular a produção acadêmica e científica qualificada;
- fomentar a internacionalização por meio de mobilidade acadêmica.

Apesar de sua relevância, o PNPD sofreu com cortes orçamentários nos últimos anos, o que reduziu o número de bolsas e impactou a sustentabilidade dessa etapa da carreira. Contemporaneamente, o programa foi substituído pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG), no qual a concessão de bolsas está vinculada a projetos estratégicos, à nota de avaliação do programa ou a editais temáticos.

A duração média de um estágio de pós-doutorado varia de seis meses a dois anos, com possibilidade de renovação. O principal objetivo é a especialização de pesquisadores em áreas específicas, permitindo o desenvolvimento de investigações independentes ou integradas a projetos coletivos de alto nível.

O enfoque recai sobre a pesquisa avançada, seja em termos teóricos, metodológicos ou aplicados. A metodologia varia conforme o projeto, mas geralmente envolve a participação em grupos de pesquisa consolidados, a produção de artigos acadêmicos, a colaboração em conferências internacionais e, em alguns casos, a orientação de estudantes de graduação e pós-graduação.

Não há exigência de dissertação ou tese, como no mestrado ou doutorado. Entretanto, espera-se que o egresso do estágio de pós-doutorado produza trabalhos acadêmicos

relevantes e apresente resultados da pesquisa desenvolvida em congressos e eventos. A prática comum é que a IES, para certificarem o pós-doutorado, exijam relatório final de pesquisa ou a publicação de artigos em periódicos de alto impacto.

A principal finalidade do pós-doutorado é contribuir com a produção acadêmica e científica de impacto, seja no plano nacional ou internacional. Em programas vinculados à pós-graduação profissional, também podem ser aceitas produções técnicas e tecnológicas, especialmente quando a pesquisa busca responder a demandas práticas da sociedade.

O objetivo é que aqueles que realizam o estágio de pós-doutorado tornem-se pesquisadores altamente qualificados, com capacidade de liderar projetos de investigação, integrar redes internacionais e inovar em sua área de atuação. Sua inserção profissional ocorre predominantemente em universidades, centros de pesquisa e consultorias científicas, mas também pode se expandir para órgãos públicos, organismos internacionais e empresas de base tecnológica. No Brasil, o pós-doutorado é cada vez mais valorizado em concursos para docentes universitários e em processos seletivos para pesquisadores de carreira (Moraes, 2018).

Não há avaliação direta da CAPES sobre os pós-doutorados, mas os programas estão geralmente vinculados a programas de pós-graduação avaliados pela agência. Assim, a

qualidade do estágio pode ser considerada de forma indireta, por meio da avaliação do programa ao qual está associado. A legitimidade do pós-doutorado depende, portanto, da instituição de acolhimento, do supervisor e da produção acadêmica e científica resultante.

Nos últimos anos, o pós-doutorado no Brasil apresentou importantes avanços, como a ampliação da internacionalização. Muitos pesquisadores realizam estágios em universidades estrangeiras, enquanto o país também recebe estrangeiros em instituições nacionais, fortalecendo redes de pesquisa e a cooperação acadêmica.

Por outro lado, desafios estruturais comprometem seu desenvolvimento. O primeiro é a precarização das condições de trabalho: a maioria dos pós-doutorandos depende de bolsas de fomento, muitas vezes de baixo valor, e que não garantem direitos trabalhistas, como férias, décimo terceiro salário e estabilidade. Essa condição cria um cenário de insegurança e fragilidade profissional, dificultando a retenção de talentos altamente qualificados (Schwartzman, 2022).

Outro desafio é o financiamento. Cortes orçamentários na CAPES, no CNPq e em fundações estaduais de amparo à pesquisa reduziram a quantidade de bolsas disponíveis. Esse cenário ameaça a renovação do quadro de pesquisadores e

compromete a capacidade de inovação nacional (Durham, 2018).

Para enfrentar essas dificuldades, algumas universidades e institutos buscam parcerias com o setor privado e organismos internacionais, ampliando o financiamento. Programas como o PRINT/CAPES, voltado à internacionalização, têm contribuído para manter vínculos com centros de excelência no exterior, ainda que de forma desigual.

Em síntese, o pós-doutorado desempenha um papel estratégico na formação de pesquisadores no Brasil. Ele permite aprofundar competências, ampliar a produção acadêmica e científica e consolidar a inserção em redes acadêmicas globais. Entretanto, seu potencial só poderá ser plenamente realizado se houver políticas públicas consistentes de fomento, valorização e reconhecimento dessa etapa da carreira acadêmica.

QUADRO RESUMO 1

PÓS-DOUTORADO

ELEMENTO	PÓS-DOUTORADO
Legislação Base	Não há legislação específica sobre o pós-doutorado.
Duração Média	6 meses a 2 anos, com possibilidade de renovação (geralmente 1 ano).
Título Concedido	Não há título formal concedido após o pós-doutorado, pois ele não é considerado um grau acadêmico. O pós-doutorado é um estágio reconhecido como o aperfeiçoamento de um Doutor ou uma especialização acadêmica.
Objetivo	Aperfeiçoamento e especialização de pesquisadores em áreas específicas, permitindo o desenvolvimento de pesquisas independentes e de maior complexidade.
Enfoque	Pesquisa avançada, com ênfase em aprofundamento teórico ou metodológico e colaboração com grupos de pesquisa de alto nível.
Metodologia	A metodologia depende do projeto de pesquisa, mas inclui abordagens teóricas, aplicadas, empíricas e experimentais, geralmente em ambientes acadêmicos ou de pesquisa aplicada.
Produção Científica	Produção de artigos acadêmicos e científicos, apresentação de conferências, colaboração em projetos de pesquisa, entre outros. A produção deve ser relevante para a área de estudo. A produção também poderá ser técnica no caso da pós-graduação profissional e mesmo na acadêmica, quando couber.
Trabalho Final	Não há exigência de uma dissertação ou tese formalizada, mas é comum a elaboração de artigos acadêmicos para publicação ou relatório final de pesquisa.
Perfil do Egresso	Pesquisador altamente qualificado, com capacidade para liderar projetos de pesquisa, colaborar em redes internacionais e atuar como líder de pesquisa em sua área de especialização.
Inserção Profissional	Pesquisa acadêmica (geralmente em universidades ou centros de pesquisa), consultoria científica, liderança em projetos de pesquisa de grande escala e ensino em IES.
Avaliação pela CAPES	Não há avaliação formal pela CAPES, mas o programa de Pós-doutorado deve ser vinculado a uma IES que mantenha programa(s) de PGSS ou centro de pesquisa credenciado, que por sua vez deve ser avaliado pela CAPES. A qualidade do vínculo e da produção durante o Pós-doutorado podem, portanto, serem consideradas avaliações indiretas.

Fonte: quadro elaborado pelo autor com a ajuda do ChatGPT

8 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

O sistema de avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu (PGSS) no Brasil é um dos pilares fundamentais para a consolidação da qualidade acadêmica, da credibilidade científica e da relevância social dos cursos de mestrado e doutorado. A CAPES é a principal responsável por esse processo, em articulação com o MEC e o CNE. A avaliação tem como objetivo assegurar que os programas mantenham padrões de excelência compatíveis com as necessidades do desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico nacional, promovendo, ao mesmo tempo, inovação, impacto social e internacionalização.

Esse sistema foi gradualmente construído e consolidado a partir das décadas de 1970 e 1980, tornando-se, ao longo do tempo, referência internacional. Ao conjugar critérios quantitativos – como produção acadêmica e científica, titulação e infraestrutura – com dimensões qualitativas – tais como relevância social, inovação e inserção internacional –, a CAPES estruturou um mecanismo que não apenas controla, mas também induz a qualidade e a melhoria contínua dos programas de pós-graduação no país.

O marco legal e infralegal que regula a avaliação da pós-graduação é amplo e diversificado, e inclui diferentes níveis normativos, desde leis até instruções normativas. Ao longo do tempo, essas normas foram atualizadas e complementadas, refletindo as transformações da sociedade brasileira e a crescente complexidade do sistema de pós-graduação. No âmbito dessa legislação cabe destacar:

- Constituição Federal, artigo 209, parágrafo II, que estabelece a liberdade de ensinar condicionada à “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”;
- Lei n.º 9.394/1996 (LDB): estabelece a avaliação como parte integrante da educação superior, garantindo padrões de qualidade em todos os níveis, inclusive na PGSS.
- Resolução CNE/CES n.º 7/2017: Estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu.
- Resolução CNE/CES n.º 4/2022: atualiza a Resolução anterior, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu.

Pós-graduação no Brasil passado presente futuro

- Portaria CAPES n.º 32/2019: trata da avaliação de Propostas de Cursos Novos, APCN, de Pós-Graduação Stricto Sensu.
- Portaria CAPES n.º 90/2019: dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância.
- Portaria CAPES n.º 2/2021: modifica e portaria anterior estabelecendo diretrizes para autorização de funcionamento e para a avaliação de permanência de Polos de EaD para oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu.
- Portaria CAPES n.º 122/2021: consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil.
- Portaria CAPES n.º 69/2022: altera a portaria anterior que consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil, e dá outras providências.
- Portaria CAPES n.º 246/2026: dispõe sobre a avaliação de entrada de curso novo dos programas de pós-graduação stricto sensu.

- Portaria CAPES n.º 109/2025: Disciplina o processo de Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu no país.
- Instrução Normativa CAPES n.º 2/2024: estabelece diretrizes gerais para a implementação de processos híbridos de ensino e aprendizagem na Pós-Graduação stricto sensu presencial.
- Instrução Normativa CAPES n.º 3/2025: Altera a instrução normativa anterior, que estabeleceu diretrizes gerais para a implementação de processos híbridos de ensino e aprendizagem na Pós-Graduação stricto sensu presencial.

Esse arcabouço demonstra que a avaliação é regulada por uma malha normativa dinâmica, permanentemente atualizada para acompanhar o crescimento e a diversificação da pós-graduação brasileira. Dentro dele a Portaria CAPES n.º 109/2025, em seu artigo 12, estabelece que a avaliação da Permanência dos PPG é constituída, contemporaneamente, pela análise dos seguintes quesitos:

- estrutura do programa: proposta geral; planejamento estratégico; autoavaliação; condições oferecidas em termos de recursos humanos e materiais, infraestrutura, atividades previstas e o contexto dentro da área de

atuação dos programas; envolvimento do corpo docente nas atividades do programa; e políticas de ações afirmativas e de promoção de equidade;

- formação discente, pesquisa e produção intelectual: teses e dissertações; produção intelectual; pesquisa; e produtos gerados;
- impacto e inovação: resultados e compartilhamentos percebidos pela sociedade a partir dos processos, atividades e produtos do PPG; alcance dos resultados, que engloba a abrangência local, regional, nacional ou internacional; e visibilidade do programa.

Como pode ser visto, a metodologia utilizada pela CAPES combina diversas estratégias. O processo avaliativo é, portanto, abrangente e considera múltiplas dimensões da vida acadêmica de um programa.

Inicialmente exige-se que os próprios programas realizem autoavaliação, elaborando relatórios detalhados de suas atividades e resultados. Esses documentos são analisados em conjunto com as informações registradas na Plataforma Sucupira, sistema oficial que reúne dados de todos os programas de pós-graduação no Brasil.

A infraestrutura das instituições é considerada essencial, abrangendo bibliotecas, laboratórios, equipamentos, plataformas digitais e suporte administrativo. Em cursos

híbridos e a distância o item infraestrutura inclui elementos específicos que devem ser considerados.

Para os híbridos a adequação da plataforma digital utilizada, qualidade das atividades híbridas e a interação síncrona efetiva entre docentes e discentes. Para a EAD a qualidade da infraestrutura tecnológica, adequação das plataformas virtuais, confiabilidade dos polos presenciais e coerência pedagógica entre atividades virtuais e presenciais.

Avalia-se a qualificação e a produção do corpo docente, incluindo titulação, regime de dedicação e engajamento em pesquisa e orientação. Também se analisa o perfil do corpo discente e dos egressos, levando em conta o desempenho durante o curso, o tempo médio de titulação e a inserção profissional ou acadêmica após a conclusão.

Ainda em relação ao corpo discente, a CAPES acompanha e avalia o desempenho de bolsistas de pós-graduação, exigindo relatórios e resultados concretos da pesquisa financiada. Em casos de abandono do curso ou não conclusão, os bolsistas podem ser obrigados a devolver os valores recebidos.

Outro eixo fundamental é a produção intelectual, que compreende artigos em periódicos qualificados, livros, capítulos, relatórios técnicos, patentes e outras formas de

contribuição acadêmica, científica e tecnológica. Nesse elemento, para o quadriênio iniciado em 2025, o sistema de avaliação da CAPES caminha para uma desidratação do modelo “Qualis Periódicos” como critério central de pontuação, priorizando a avaliação multidimensional e o impacto da produção intelectual em detrimento da mera classificação de revistas.

Merece igual destaque o peso da inserção social como critério de avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu, critério esse que vem gradativamente peso dentro do sistema. Os programas são avaliados pela sua capacidade de produzir impactos concretos na sociedade, seja por meio da transferência de conhecimento, da atuação em políticas públicas, da interação com instituições públicas e privadas ou do desenvolvimento de soluções voltadas a problemas sociais relevantes.

Considera-se ainda, na inserção social, a formação de recursos humanos qualificados comprometidos com as demandas sociais, bem como a difusão do conhecimento para além do meio acadêmico, por meio de projetos de extensão, publicações de alcance ampliado e ações de comunicação científica. Essa dimensão é especialmente valorizada em áreas com forte interface social, nas quais se espera que a produção acadêmica contribua efetivamente para a transformação da realidade social.

Merece destaque também o peso crescente da internacionalização. Os programas são avaliados pela qualidade e pelo alcance das parcerias internacionais, pela presença de publicações conjuntas com pesquisadores estrangeiros, pela mobilidade acadêmica e pela participação em conferências internacionais. Em programas de doutorado, essa dimensão é especialmente valorizada, uma vez que a qualidade e o impacto das teses defendidas são considerados aspectos cruciais da avaliação.

No caso dos programas interinstitucionais, que envolvem parcerias entre diferentes universidades ou entre universidades e centros de pesquisa, a CAPES verifica a qualidade das parcerias, a integração das atividades e o impacto das colaborações, valorizando arranjos que promovam cooperação e inovação.

Em muitos casos, a avaliação inclui também visitas *in loco*, em que comissões de especialistas examinam diretamente as condições institucionais, entrevistam docentes e discentes e verificam a infraestrutura disponível.

Outro ponto importante é que a avaliação tem periodicidade quadrienal, o que significa que a cada quatro anos todos os programas passam por um ciclo completo de análise, cujo resultado é expresso em notas e relatórios. Essa periodicidade garante estabilidade ao sistema e, ao mesmo

tempo, promove a atualização contínua das exigências. O resultado da avaliação é, nos termos do artigo 36 da Portaria CAPES n.º 109.2025, expresso em notas que variam de 1 a 7:

- Notas 1 e 2: indicam o não atingimento dos padrões mínimos exigidos para a continuidade do programa, acarretando sua desativação;
- Notas 3 a 5: caracteriza a qualidade do PPG, indicando sua continuidade e seu reconhecimento; e
- Notas 6 e 7: caracterizam a excelência do programa, indicando seu alto padrão de qualidade e relevância.

Os efeitos do sistema de avaliação da CAPES são amplos e estruturantes. O processo funciona como um mecanismo de indução de qualidade, uma vez que a cada ciclo as instituições recebem recomendações específicas para corrigir fragilidades e aprimorar seus programas. Também exerce impacto direto no planejamento estratégico das universidades, orientando decisões sobre contratações de docentes, investimentos em infraestrutura e políticas de inserção e internacionalização.

Outro efeito significativo é na distribuição de recursos: programas com melhores avaliações recebem mais bolsas, auxílios e financiamentos, consolidando sua posição de destaque. Além disso, as notas atribuídas funcionam como

referência de prestígio acadêmico, atraindo estudantes qualificados, fortalecendo redes de pesquisa e aumentando a visibilidade nacional e internacional dos programas.

A avaliação também é determinante para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) e para o credenciamento e credenciamento de programas. Os programas em fase inicial passam por uma análise específica, que leva em consideração a adequação da infraestrutura, a qualificação do corpo docente, o planejamento acadêmico e a coerência da proposta de pesquisa e formação.

Apesar de amplamente reconhecido, o sistema não está isento de críticas. Uma delas refere-se ao produtivismo acadêmico, que pode ser induzido pelo peso dado a publicações em periódicos de alto impacto, em detrimento da valorização de pesquisas voltadas a problemas locais ou sociais. Outra crítica recorrente é a de que a avaliação tende a reforçar desigualdades regionais, já que programas situados em regiões menos desenvolvidas enfrentam maiores dificuldades para cumprir os indicadores exigidos.

Também se discute a necessidade de ampliar a ênfase em dimensões qualitativas, de modo a equilibrar quantidade e relevância, e de repensar o modelo para garantir maior diversidade metodológica e temática, o que vem ocorrendo gradativamente já nas últimas avaliações. Além disso, a

expansão acelerada da pós-graduação brasileira pressiona o sistema de avaliação, impondo desafios quanto ao número de avaliadores, à capacidade administrativa da CAPES e à necessidade de modernização dos processos, especialmente com o uso de tecnologias digitais para aumentar a eficiência e a transparência.

A avaliação da PGSS no Brasil, conduzida pela CAPES, é, assim, muito mais do que um instrumento de controle: trata-se de um mecanismo estratégico de regulação, indução e promoção de excelência acadêmica. Ao estabelecer critérios rigorosos e continuamente atualizados, o processo garante não apenas a qualidade da formação, mas também a relevância social, acadêmica e científica da produção dos programas brasileiros.

Com um arcabouço normativo robusto e metodologias abrangentes, a avaliação tornou-se elemento central para o fortalecimento do SNPG. Contudo, sua legitimidade futura dependerá da capacidade de enfrentar os desafios postos, como reduzir desigualdades regionais, equilibrar produtividade e impacto social, e manter a sustentabilidade do sistema diante da expansão da educação superior.

QUADRO RESUMO 2

AVALIAÇÃO DOS PGSS PELA CAPES

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Legislação Base	Constituição Federal, art. 209, inc. II; Lei n.º 9.394/1996 (LDB); Resolução CNE/CES n.º 7/2017; Resolução CNE/CES n.º 4/2022; Portaria CAPES n.º 32/2019; Portaria CAPES n.º 90/2019; Portaria CAPES n.º 2/2021; Portaria CAPES n.º 122/2021; Portaria CAPES n.º 69/2022; Portaria CAPES n.º 246/2026; Portaria CAPES n.º 109/2025; Instrução Normativa CAPES n.º 2/2024; Instrução Normativa CAPES n.º 3/2025.
O que é	Processo de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado (programas Stricto Sensu) oferecidos por IES no Brasil, com o objetivo de garantir a qualidade acadêmica e científica dos programas.
Objetivo da Avaliação	Avaliar a qualidade dos programas de PGSS, promovendo a melhoria contínua dos cursos e garantindo sua relevância acadêmica, científica e social. Identificar pontos fortes e áreas de melhoria para promover uma formação de excelência.
Periodicidade	A avaliação regular ocorre a cada quadriênio.
Enfoque da Avaliação	A avaliação foca em aspectos qualitativos e quantitativos dos PGSS, como projeto, produção acadêmica e científica, formação do corpo docente, infraestrutura, internacionalização e impacto social, entre outros.
Crítérios de Avaliação	Quesitos: estrutura do programa (com exigências específicas de estrutura física para os cursos híbridos e em EAD e perfis parcialmente diversos na qualificação dos docentes dos programas profissionais); formação discente, pesquisa e produção intelectual; e impacto, inovação e internacionalização.
Avaliação Específica do Impacto Social	A CAPES avalia o impacto social dos programas, considerando a aplicação do conhecimento, a contribuição para políticas públicas, a interação com a sociedade e a difusão do conhecimento para além do meio acadêmico.
Avaliação Específica da Internacionalização	A CAPES verifica o grau de internacionalização dos programas, que inclui parcerias internacionais, intercâmbio de estudantes, participação em conferências e publicações em periódicos de alta visibilidade. PGSS de alta nota geralmente têm colaboração com instituições estrangeiras.

Pós-graduação no Brasil passado presente futuro

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Avaliação das Bolsas de Pós-Graduação	A CAPES avalia o desempenho dos alunos bolsistas e a qualidade da distribuição das bolsas. Bolsistas que não terminarem o curso devem devolver os valores recebidos dos órgãos de financiamento.
Metodologia de Avaliação	Autoavaliação: os próprios programas devem apresentar relatórios detalhados com suas atividades, produção, recursos e resultados. Indicadores quantitativos e, em especial, qualitativos: utiliza os quesitos de avaliação anteriormente indicados. Visitas in loco: uma comissão de avaliadores visita a instituição para observar as condições do programa, entrevistar docentes e alunos e avaliar a infraestrutura.
Classificação e Notas	A avaliação é expressa em notas de 1 a 7, sendo: Notas 1 e 2: indicam o não atingimento dos padrões mínimos exigidos para a continuidade do programa, acarretando sua desativação; Notas 3 a 5: caracteriza a qualidade do PPG, indicando sua continuidade e seu reconhecimento; e Notas 6 e 7: caracterizam a excelência do programa, indicando seu alto padrão de qualidade e relevância.
Relatórios de Avaliação	Após a avaliação, a CAPES emite um relatório detalhado com o diagnóstico do programa, incluindo os pontos fortes, áreas de atenção e recomendações específicas. Este relatório é utilizado pelos programas para implementar melhorias.
Uso dos Resultados da Avaliação	As notas e relatórios da CAPES são utilizados para: recredenciamento e manutenção de PGSS; distribuição de recursos financeiros (fomentos e bolsas); planejamento estratégico das IES e centros de pesquisa.
Impacto para os Programas	A avaliação influencia diretamente a visibilidade e o reconhecimento do programa nacional e internacionalmente. Programas com boas notas atraem mais alunos de qualidade, parcerias de pesquisa e recursos financeiros.
Avaliação para Ingresso no Sistema	A avaliação de entrada é coordenada pela CAPES e ocorre por meio da APCN, regra geral anualmente, disciplinado por edital específico.
Avaliação de Programas Novos	Leva em consideração, em especial: funcionamento do programa de pós-graduação; adequação da infraestrutura; planejamento do programa com vistas à sua consolidação; perfil e envolvimento do corpo docente; atividades de pesquisa e produção intelectual; relação entre as vagas ofertadas e o número de alunos inscritos e aprovados.
Critérios Específicos para o Doutorado	O doutorado é avaliado com maior ênfase em sua contribuição acadêmica e científica, qualidade das teses defendidas e relevância social da pesquisa. A internacionalização e a produção acadêmica e científica de alto impacto são aspectos cruciais para programas de doutorado.
Avaliação de Programas Interinstitucionais	Programas que envolvem parcerias entre diferentes instituições de ensino ou entre universidades e centros de pesquisa são avaliados de acordo com a qualidade das parcerias, a integração das atividades acadêmicas e o impacto da colaboração nas áreas de ensino e pesquisa.

Fonte: quadro produzido pelo autor com o auxílio do ChatGPT.

9 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E PESQUISA TEÓRICA ORIENTADA PELO USO

A análise da Pós-Graduação Stricto Sensu (PGSS), à luz da Pesquisa Teórica Orientada pelo Uso (PTOU), exige reconhecer que estamos diante de uma transformação profunda na própria concepção de ciência e de formação científica. Historicamente, a pós-graduação estruturou-se a partir de modelos que separavam a produção teórica da aplicação prática do conhecimento. No entanto, como demonstra a PTOU, essa separação revela-se inadequada diante das exigências contemporâneas, que demandam a integração entre rigor conceitual e relevância social (Stokes, 2005).

Nesse contexto, a pós-graduação transcende o espaço de reprodução de teorias para se tornar um ambiente dinâmico de produção de conhecimento situado. A validade do conhecimento científico não reside apenas em sua consistência interna, mas em sua capacidade heurística de orientar práticas e resolver problemas socialmente relevantes. Essa perspectiva ocupa o que Donald Stokes define como o “Quadrante de Pasteur”: a busca simultânea pelo entendimento fundamental

da ciência e pela consideração imediata de sua utilidade prática (Stokes, 2005).

Segundo Stokes (2005), essa forma de produção de conhecimento corresponde ao que se pode denominar Pesquisa Teórica Orientada pelo Uso. Trata-se de uma modalidade de investigação que articula, de maneira indissociável, a construção teórica e a atenção a problemas concretos, partindo da premissa de que a produção científica mais relevante emerge justamente dessa tensão produtiva.

A PTOU não se limita à aplicação de teorias previamente consolidadas, nem se reduz à elaboração de modelos abstratos desvinculados da realidade; ao contrário, estrutura-se como um processo em que questões práticas orientam a formulação de problemas teóricos, ao mesmo tempo em que os avanços conceituais retroalimentam a compreensão e a transformação das práticas. Nesse sentido, a PTOU opera como uma racionalidade científica própria, que integra investigação, reflexão e intervenção, situando-se no ponto de convergência entre a explicação dos fenômenos e a busca por soluções socialmente significativas (Stokes, 2005).

Sob essa ótica, a PTOU atua como o elo fundamental que une a pós-graduação acadêmica e a profissional, superando a falsa dicotomia entre teoria e prática. Enquanto a modalidade acadêmica tradicionalmente inclina-se para a compreensão

fundamental e a profissional para a resolução de problemas concretos, ambas encontram sua excelência quando convergem para esse espaço de interseção (Rodrigues, 2025). A PTOU demonstra que a produção de conhecimento mais robusta é aquela que nasce do compromisso científica com a busca da verdade, mas que se valida pela sua capacidade de transformar e aprimorar a realidade social e institucional. Nela, o rigor científico não é sacrificado pela utilidade, nem a aplicabilidade é negligenciada em favor da abstração; ao contrário.

A superação da separação entre pesquisa teórica e aplicada constitui um dos principais aportes dessa perspectiva. A tradição acadêmica frequentemente associou a pesquisa teórica à produção de conhecimento abstrato, desvinculado de sua aplicação, enquanto a pesquisa aplicada foi compreendida como mera utilização instrumental de saberes já consolidados. Contudo, como demonstra as PTOU, essa distinção não se sustenta epistemologicamente, uma vez que a teoria só adquire sentido pleno quando orienta a prática, e a prática só se legitima quando fundamentada teoricamente (Stokes, 2005).

No âmbito da pós-graduação, essa reconfiguração implica uma redefinição do próprio papel das dissertações e teses. Tradicionalmente concebidas como exercícios de erudição teórica, muitas dessas produções permaneceram distantes de problemas concretos e de impacto social limitado.

A PTOU propõe uma mudança significativa nesse modelo, ao orientar a produção acadêmica para a formulação e a resolução de problemas reais. Isso não significa reduzir a pesquisa à prática imediata, mas sim articular densidade conceitual e relevância empírica, permitindo que o conhecimento produzido seja simultaneamente rigoroso e útil.

Nesse sentido, metodologias como a resolução de problemas, o estudo de caso e a pesquisa empírica assumem papel central. A abordagem por problemas parte de situações concretas e utiliza a teoria como instrumento de análise e de proposição de soluções, transformando o processo de pesquisa em um ciclo contínuo de formulação, teste e revisão de hipóteses. O estudo de caso, por sua vez, permite examinar situações específicas em profundidade, articulando análise, reconstrução e avaliação de resultados. Já a pesquisa empírica introduz a observação direta das práticas, permitindo verificar a efetividade dos resultados e identificar eventuais disfunções (Rodrigues; Grubba, 2023).

A incorporação dessas metodologias à pós-graduação contribui para superar uma limitação pedagógica recorrente: a centralidade excessiva de modelos baseados em seminários expositivos. Esse formato tende a reproduzir uma lógica transmissiva, na qual poucos estudantes se envolvem efetivamente com o conteúdo, enquanto a maioria permanece em posição passiva (Rodrigues, 2025). A PTOU, ao contrário,

pressupõe a participação ativa do discente, o desenvolvimento de competências investigativas e a experimentação prática dos métodos científicos.

Essa mudança pedagógica está diretamente relacionada à concepção de formação científica. Aprender ciência não se reduz à assimilação de teorias, mas implica dominar os processos de produção do conhecimento: formular problemas, construir hipóteses, selecionar métodos, analisar dados e interpretar resultados. Nesse sentido, a pós-graduação deve ser compreendida como espaço de aprendizagem ativa da ciência, no qual o estudante se forma como pesquisador por meio da prática investigativa e não apenas pela exposição teórica.

Outro aspecto fundamental diz respeito à integração entre pós-graduação e demandas sociais e institucionais. A inserção social, cada vez mais valorizada pelos critérios de avaliação da CAPES, não deve ser compreendida como elemento externo à pesquisa, mas como dimensão constitutiva da própria atividade científica. A PTOU reforça essa perspectiva ao afirmar que o conhecimento se legitima quando orientado à compreensão e à transformação da realidade social (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000).

Atualmente, os critérios de avaliação da CAPES refletem essa evolução. Superando a lógica puramente

quantitativa do passado, a Portaria CAPES n.º 109/2025 consolida a importância da “inserção social” e da “inovação”. A PTOU oferece o referencial necessário para esses novos critérios, baseados na articulação entre coerência epistemológica e reflexividade científica.

Nesse contexto, a universidade assume o papel de laboratório público de inovação, no qual hipóteses teóricas são testadas em interação com demandas sociais, empresas, instituições e políticas públicas. Projetos desenvolvidos em parceria com a iniciativa privada, o setor público e organizações sociais exemplificam essa dinâmica, permitindo que a pós-graduação contribua diretamente para o aprimoramento das práticas existentes.

A PTOU também oferece elementos para repensar a distinção entre programas acadêmicos e profissionais. Embora essa divisão tenha sido institucionalmente consolidada, ela se mostra epistemologicamente frágil, uma vez que ambas as modalidades compartilham, em muitos momentos, o mesmo desafio: articular teoria e prática na produção do conhecimento. A PTOU evidencia que a pesquisa, quando genuinamente científica, é regra geral orientada pelo uso, independentemente de sua classificação formal. Assim, a distinção entre programas acadêmicos e profissionais tende a se revelar mais administrativa do que epistemológica.

Essa constatação permite avançar na direção de um modelo mais integrado de pós-graduação, no qual diferentes enfoques e metodologias coexistem dentro de um mesmo paradigma científico. Em vez de separar teoria e prática, esse modelo reconhece sua complementaridade, valorizando tanto a densidade conceitual quanto a capacidade de intervenção na realidade.

Por fim, a implementação da PTOU enfrenta desafios importantes, especialmente no que se refere aos critérios de avaliação da CAPES. O predomínio de indicadores quantitativos historicamente favoreceu uma lógica produtivista, que nem sempre corresponde à qualidade ou à relevância da produção científica. Embora haja avanços recentes no reconhecimento da inserção social e do impacto institucional, ainda é necessário desenvolver instrumentos avaliativos mais adequados à complexidade da pesquisa acadêmica e científica.

Nesse ponto, a PTOU oferece um referencial promissor para a construção de novos critérios de avaliação, baseados na articulação entre coerência epistemológica, relevância social, interdisciplinaridade e reflexividade acadêmica e científica. Esses princípios permitem avaliar a qualidade da pesquisa de forma mais abrangente, considerando não apenas sua consistência interna, mas também sua

capacidade de produzir efeitos concretos e contribuir para o desenvolvimento social.

Assim, a incorporação da PTOU à Pós-Graduação reconfigura a formação acadêmica e científica, supera dicotomias tradicionais e fortalece a relevância social do conhecimento. Longe de reduzir a ciência à prática utilitarista, essa perspectiva amplia seu alcance, integrando o rigor teórico ao compromisso social em um único processo de produção do conhecimento, fortalecendo a relevância da academia e da ciência perante a sociedade.

10 PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

A articulação entre Educação 4.0 e transformação digital na Pós-Graduação Stricto Sensu (PGSS) insere-se em um movimento mais amplo de reconfiguração das formas de produção, circulação e validação do conhecimento no contexto contemporâneo. Longe de representar mera incorporação de tecnologias ou atualização instrumental de práticas pedagógicas, esse processo envolve uma mudança mais profunda na racionalidade que orienta a formação acadêmica e a investigação científica.

Nesse cenário, torna-se necessário examinar, de forma integrada, tanto os fundamentos conceituais da Educação 4.0 e da Educação 5.0 quanto os impactos estruturais da transformação digital sobre a pós-graduação, considerando suas implicações pedagógicas, epistemológicas e institucionais. É a partir dessa perspectiva que os textos a seguir se organizam: inicialmente, delimitando o paradigma da Educação 4.0 e a emergente Educação 5.0 e suas repercussões na educação superior; em seguida, analisando a transformação digital como processo estruturante que redefine o papel da pós-

graduação como espaço estratégico de produção de conhecimento, inovação e reflexão crítica.

10.1. Pós-Graduação Stricto Sensu e Educação 4.0 e 5.0

A Educação 4.0 pode ser compreendida como um paradigma educacional emergente, diretamente vinculado às transformações estruturais decorrentes da chamada quarta revolução industrial, caracterizada pela integração entre tecnologias digitais, inteligência artificial, automação, conectividade em rede e análise massiva de dados. Diferentemente dos modelos educacionais anteriores – centrados, respectivamente, na transmissão de conteúdos (Educação 1.0), na padronização industrial do ensino (Educação 2.0) e na incorporação inicial de tecnologias (Educação 3.0) –, a Educação 4.0 orienta-se pela formação de sujeitos capazes de atuar em contextos complexos, incertos e dinâmicos, nos quais o conhecimento não apenas se atualiza continuamente, mas se produz de forma distribuída e colaborativa, superando a lógica da mera reprodução para a da inovação constante.

Nesse sentido, ela se fundamenta em princípios como interdisciplinaridade, aprendizagem ativa, personalização, uso intensivo de tecnologias digitais e desenvolvimento integrado

de competências técnicas e socioemocionais, promovendo autonomia, autorregulação e cooperação no processo formativo. A interdisciplinaridade, por exemplo, deve deixar de ser um acessório para se tornar uma condição essencial, permitindo que a teoria dialogue com a tecnologia, a economia e as crises sociais contemporâneas.

Esse paradigma não representa apenas a introdução de novas ferramentas tecnológicas no ensino, mas uma transformação mais profunda na racionalidade pedagógica e epistemológica que sustenta a educação contemporânea. As tecnologias digitais não operam apenas como instrumentos mediadores, mas redefinem a própria ontologia da produção, circulação e validação do saber contemporâneo.

Como indicam estudos sobre educação, vivemos um contexto em que o conhecimento se torna provisório, dinâmico e construído coletivamente, exigindo processos contínuos de aprendizagem ao longo da vida e uma permanente adaptação às mudanças tecnológicas e sociais. Nesse cenário, a se apresenta como resposta à necessidade de formar indivíduos capazes de aprender continuamente, resolver problemas complexos e atuar de forma crítica e criativa em ambientes altamente tecnologizados (Morin, 2000).

A incorporação desse modelo na educação superior – e, de forma mais específica, na PGSS – deve ser compreendida

à luz das transformações mais amplas pelas quais passam as universidades contemporâneas. Observa-se uma mudança paradigmática em curso, na qual as IES deixam de ser meros espaços de ensino e aprendizagem para se constituírem como verdadeiros “hubs de inovação”, integrando ensino, pesquisa, extensão e interação com o mercado e a sociedade em ecossistemas dinâmicos de produção de conhecimento (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000). Essa transformação implica uma redefinição das funções institucionais da universidade, que passa a atuar não apenas como transmissora de saberes, mas como agente ativo na geração de soluções, tecnologias e práticas inovadoras.

No âmbito da PGSS, essas mudanças assumem contornos ainda mais relevantes. Trata-se, por excelência, do espaço institucional destinado à produção de conhecimento científico, no qual se articulam rigor teórico, inovação metodológica e relevância social. Mestrado e o doutorado constituem ambientes privilegiados para a integração entre exigência conceitual e enfrentamento de problemas contemporâneos, superando a dicotomia tradicional entre teoria e prática. Nesse sentido, a Educação 4.0, assim como a PTOU, encontra na pós-graduação um terreno fértil para sua consolidação, justamente porque suas premissas – interdisciplinaridade, inovação, resolução de problemas e

articulação com a realidade – já se encontram, ao menos potencialmente, presentes nesse nível de ensino.

A introdução da Educação 4.0 na Pós-Graduação *Stricto Sensu* implica, inicialmente, uma reconfiguração das metodologias de ensino e aprendizagem. O modelo tradicional, centrado em seminários e na reprodução de conteúdos, tende a ser substituído – ou ao menos complementado – por abordagens baseadas em aprendizagem baseada em problemas, projetos de pesquisa colaborativos, dentre outras metodologias ativas, e no uso de ambientes digitais interativos.

Nesse contexto, embora o discente já atue, em regra, com razoável autonomia e como produtor de seu próprio conhecimento, tais metodologias reforçam e ampliam esse papel, intensificando sua participação ativa no processo investigativo. Paralelamente, o docente assume funções cada vez mais voltadas à orientação, mediação e qualificação crítica da produção do conhecimento, em consonância com as exigências de rigor teórico e metodológico próprias da pós-graduação.

Além disso, a Educação 4.0 introduz novas possibilidades para a organização dos processos de pesquisa. O uso de tecnologias digitais, inteligência artificial, mineração de dados e plataformas colaborativas amplia significativamente as capacidades de investigação, permitindo o tratamento de

grandes volumes de informação, a realização de análises mais complexas e a construção de redes de pesquisa interinstitucionais e internacionais. Tais recursos não apenas potencializam a produção acadêmica e científica, mas também alteram os próprios modos de fazer ciência, exigindo novas competências metodológicas e epistemológicas por parte dos pesquisadores.

No entanto, essa transformação não ocorre de forma homogênea ou isenta de tensões. No contexto brasileiro, a implementação da Educação 4.0 enfrenta obstáculos significativos, especialmente relacionados às desigualdades estruturais e à ausência de diretrizes normativas específicas. A falta de infraestrutura tecnológica adequada, a insuficiente formação docente para o uso de novas ferramentas e a inexistência de regulamentação clara sobre a incorporação dessas metodologias no sistema educacional contribuem para a produção de assimetrias entre instituições e regiões. A pandemia de Covid-19 evidenciou essas fragilidades, ao expor a dificuldade de muitas instituições em migrar para modelos de ensino remoto e híbrido, revelando a precariedade das condições estruturais e a falta de preparo para lidar com as demandas da educação digital.

Essas limitações são particularmente sensíveis na PGSS, onde o rigor científico e a qualidade da formação constituem requisitos fundamentais. A incorporação da

Educação 4.0 não pode ocorrer de forma acrítica ou meramente instrumental, sob pena de comprometer os padrões de excelência acadêmica. Ao contrário, é necessário que essa integração seja orientada por critérios epistemológicos e metodológicos sólidos, que assegurem a coerência entre inovação pedagógica e produção acadêmica e científica de qualidade.

Outro aspecto central diz respeito à articulação entre a Educação 4.0 e as funções clássicas da universidade – ensino, pesquisa e extensão. Na educação superior contemporânea, essas três dimensões continuam a constituir o núcleo da missão universitária, embora estejam sendo redefinidas em função das novas demandas sociais e tecnológicas. A Educação 4.0, ao promover a integração entre essas dimensões, reforça a ideia de que a formação acadêmica deve estar vinculada à produção de conhecimento relevante e à intervenção na realidade social.

Nesse sentido, a Educação 4.0 dialoga diretamente com a perspectiva de uma ciência orientada por problemas, na qual a produção teórica não se dissocia da aplicação prática, mas se articula a ela de forma dinâmica e recíproca. Essa abordagem encontra ressonância em modelos epistemológicos que superam a dicotomia entre ciência pura e aplicada – como a PTOU –, reconhecendo que a produção de conhecimento científico pode – e deve – estar simultaneamente orientada pela

busca de compreensão e pela solução de problemas concretos. No contexto da PGSS, isso se traduz na valorização de pesquisas que, sem abrir mão do rigor conceitual, dialogam com demandas sociais, institucionais e profissionais.

Por outro lado, a implementação da Educação 4.0 também exige uma reconfiguração das estruturas institucionais e dos modelos de gestão acadêmica. A flexibilização curricular, a adoção de formatos híbridos de ensino, a integração com ecossistemas de inovação e a internacionalização das atividades acadêmicas tornam-se elementos centrais para a adaptação das instituições às novas exigências. Nesse processo, as universidades tendem a assumir um papel mais ativo na promoção do desenvolvimento econômico e social, atuando como espaços de articulação entre conhecimento científico, tecnologia e inovação (Etzkowitz; Leydesdorff, 2000).

Entretanto, essa transformação não pode ser compreendida apenas sob uma perspectiva funcional ou instrumental. A Educação 4.0 levanta questões fundamentais sobre o próprio sentido da educação e da universidade na sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e de personalização da aprendizagem, ela também coloca desafios relacionados à qualidade da formação, à preservação da autonomia intelectual e à garantia de uma educação crítica e reflexiva.

No caso específico da PGSS, esses desafios se manifestam na necessidade de equilibrar inovação e tradição. Se, por um lado, a incorporação de tecnologias e metodologias inovadoras é indispensável para a atualização dos programas, por outro, é necessário preservar os elementos que caracterizam a formação acadêmica avançada, como o rigor teórico, a profundidade analítica e a autonomia intelectual. Em outras palavras, a Educação 4.0 não deve ser entendida como ruptura com os fundamentos da pós-graduação, mas como uma reconfiguração que busca potencializá-los.

Por fim, a análise da Educação 4.0 na PGSS revela que estamos diante de um processo de transição paradigmática, no qual coexistem modelos tradicionais e emergentes de ensino, pesquisa e formação. Essa transição não é linear nem homogênea, sendo marcada por tensões, resistências e desigualdades. Contudo, ela também abre possibilidades significativas para a construção de uma educação mais integrada, flexível e orientada às demandas do século XXI.

Assim, a Educação 4.0, quando adequadamente compreendida e implementada, pode contribuir para o fortalecimento da PGSS como espaço de produção de conhecimento relevante, formação de pesquisadores qualificados e articulação entre teoria, empiria e prática. Para tanto, é indispensável que sua incorporação seja acompanhada

de investimentos em infraestrutura, formação docente, políticas públicas e desenvolvimento institucional, de modo a garantir que a inovação tecnológica se traduza, efetivamente, em avanço qualitativo da educação e não em aprofundamento das desigualdades existentes.

A ampliação desse debate conduz, mais recentemente, à formulação da chamada Educação 5.0, conceito que emerge como desdobramento crítico da Educação 4.0. Se esta última está fortemente vinculada à incorporação de tecnologias digitais e à adaptação da formação às exigências da quarta revolução industrial, a Educação 5.0 desloca o foco para a centralidade do ser humano, buscando reequilibrar a relação entre tecnologia, conhecimento e valores. Trata-se de uma abordagem que procura integrar inovação tecnológica com princípios como ética, sustentabilidade, inclusão social e desenvolvimento humano integral, em sintonia com a ideia de uma sociedade orientada não apenas pela eficiência, mas também pela qualidade de vida e pelo bem-estar coletivo.

Esse movimento está associado, em grande medida, às discussões sobre a chamada Sociedade 5.0, formulada no contexto japonês – Plano Básico de Ciência e Tecnologia do Japão (UNESCO, 2019) – como resposta aos impactos sociais da digitalização intensiva. No campo educacional, essa perspectiva se traduz na tentativa de superar tanto o modelo tradicional quanto uma visão excessivamente tecnicista da

Educação 4.0, propondo uma formação que articule competências tecnológicas com sensibilidade social, pensamento crítico e responsabilidade ética. No entanto, é importante reconhecer que a Educação 5.0 ainda se encontra em estágio incipiente e mais programático do que efetivamente consolidado. Trata-se, em larga medida, de uma orientação emergente, que convive com práticas ainda fortemente ancoradas nos paradigmas anteriores, especialmente no âmbito da PGSS, onde a incorporação dessas diretrizes ocorre de forma desigual e gradual.

A consolidação da Educação 4.0 no *Stricto Sensu* exige, para além da infraestrutura tecnológica, a manutenção da interação síncrona efetiva, garantindo que a mediação digital não fragilize o debate dialético essencial à formação acadêmica e científica. Por outro lado, o surgimento da Educação 5.0 encontra sua plena justificativa ao alinhar-se à PTOU. Nesse estágio, a produção do conhecimento deixa de ser um fim em si mesma para assumir um compromisso teleológico: a tecnologia e a teoria devem convergir, priorizando o bem-estar coletivo e o impacto social. Assim, a eficácia do pesquisador contemporâneo é aferida não apenas pela sua fluidez digital, mas pela capacidade de converter o rigor acadêmico em soluções que promovam a justiça e a dignidade na Sociedade 5.0.

A Educação 4.0 exige que o pesquisador desenvolva competências voltadas à análise massiva de dados, permitindo que a produção acadêmica e científica transcenda a perspectiva tradicional. Todavia, é sob a égide da Educação 5.0 que essa formação se completa, ao deslocar o eixo da mera eficiência tecnológica para a ética algorítmica e a proteção da dignidade humana. Assim, o pesquisador não deve apenas dominar as ferramentas digitais de processamento de informações, mas atuar como um guardião crítico da justiça social, garantindo que a inovação tecnológica esteja subordinada a valores humanísticos e à responsabilidade ética, pilares fundamentais para a solução de conflitos na sociedade contemporânea.

10.2 Pós-Graduação *Stricto Sensu* e transformação digital

A transformação digital configura a infraestrutura material e epistemológica sobre a qual o paradigma da Educação 4.0 e da emergente Educação 5.0 se operacionaliza no *Stricto Sensu*. Se as novas propostas educacionais representam uma inflexão no plano pedagógico e formativo, a transformação digital projeta seus efeitos de maneira mais ampla, alcançando a própria estrutura das instituições, os modos de investigação acadêmica e científica e as práticas profissionais. Nesse cenário, a pós-graduação deixa de ser

apenas um espaço de formação avançada e passa a configurar-se como um ambiente estratégico de experimentação, crítica e incorporação reflexiva das inovações tecnológicas.

A transformação digital, entendida como processo de integração intensiva de tecnologias digitais às estruturas sociais, econômicas e institucionais, não se reduz à adoção de ferramentas, mas implica uma mudança estrutural nas formas de organização do conhecimento e do trabalho (Castells, 2003; Schwab, 2016). No campo jurídico, por exemplo, esse processo manifesta-se por meio da disseminação de tecnologias como inteligência artificial, *blockchain*, *big data*, automação de processos e plataformas digitais, que passam a influenciar tanto a prática profissional quanto a própria produção do conhecimento. Essas transformações desafiam concepções tradicionais, exigindo uma reflexão que ultrapasse o plano técnico e alcance suas implicações epistemológicas e normativas (Rodrigues, 2025).

No âmbito da PGSS, esses impactos são particularmente significativos, pois incidem diretamente sobre a forma como o conhecimento é produzido, sistematizado e validado. A pesquisa acadêmica e científica passa a operar em um ambiente marcado pela abundância de dados, pela possibilidade de análises automatizadas e pela ampliação das redes de colaboração. Isso altera não apenas os instrumentos de

pesquisa, mas também os próprios objetos de investigação, que passam a incluir fenômenos como governança algorítmica, regulação de plataformas digitais, proteção de dados e impactos sociais da tecnologia. Nesse contexto, a pós-graduação assume um papel central na construção de respostas teóricas e metodológicas para esses novos desafios.

É precisamente nesse ponto que a PTOU se apresenta como referencial analítico privilegiado. Ao propor a superação da dicotomia entre teoria e prática, a PTOU permite avaliar a transformação digital a partir de dois critérios complementares: a coerência conceitual e a relevância prática (Rodrigues, 2025). Isso significa que a incorporação de tecnologias na pós-graduação não pode ser guiada apenas por sua eficiência operacional, mas deve ser analisada à luz de sua compatibilidade com as categorias, teorias e tradições de cada área do conhecimento.

A transformação digital da pós-graduação manifesta-se em múltiplas dimensões. No plano pedagógico, observa-se a ampliação do uso de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas, inteligência artificial generativa e ferramentas de análise de dados, que permitem novas formas de interação entre docentes e discentes e favorecem metodologias mais ativas e personalizadas. No plano da pesquisa, destaca-se a incorporação de técnicas de mineração de dados, análise computacional e inteligência artificial, que

ampliam significativamente as possibilidades de investigação empírica e interdisciplinar. No plano institucional, verifica-se a crescente integração com ecossistemas de inovação, *startups*, centros de pesquisa aplicada e redes internacionais de colaboração.

Entre as expressões mais visíveis desse processo, a título de exemplo, estão as chamadas *legal techs*, que reconfiguram o campo jurídico em sua dimensão organizacional e tecnológica, ao automatizar tarefas, estruturar dados e oferecer novas ferramentas de análise e decisão. Essas tecnologias redistribuem funções entre humanos e sistemas, deslocando a atividade laboral para atividades de maior complexidade e exigindo novas competências profissionais, como letramento digital, análise de dados e capacidade de interação com sistemas automatizados (Rodrigues, 2025). Para a pós-graduação, isso implica a necessidade de repensar a formação oferecida, incorporando conteúdos e práticas que preparem os pesquisadores para atuar nesse novo contexto.

Do ponto de vista epistemológico, a transformação digital introduz uma mudança relevante na própria racionalidade do conhecimento. A crescente utilização de dados empíricos, modelos estatísticos e sistemas de inteligência artificial tende a complementar – e, em certa medida, tensionar – o modelo tradicional de diversas profissões e atividades. Em

termos de PTOU, esse movimento pode ser compreendido como uma ampliação das formas de cognição, que passam a integrar dimensões empíricas e computacionais. O desafio consiste em evitar que a incorporação dessas ferramentas reduza os fazeres profissionais a um conjunto de operações técnicas, esvaziando sua dimensão crítica e reflexiva.

Nesse sentido, a transformação digital exige uma reconfiguração das metodologias de pesquisa na pós-graduação. No campo jurídico, por exemplo, a utilização de *big data* e “jurimetria” permitem identificar padrões decisórios, analisar a efetividade de normas e avaliar políticas públicas com base em evidências empíricas. No entanto, essas ferramentas devem ser utilizadas com rigor metodológico e responsabilidade ética, evitando interpretações simplificadoras ou vieses que possam comprometer a qualidade do conhecimento produzido. A PTOU oferece, nesse ponto, um critério de validação baseado na observação das consequências práticas, permitindo avaliar se os resultados da pesquisa contribuem efetivamente para a melhoria das práticas e o desenvolvimento social (Rodrigues, 2025).

Ainda, no campo jurídico, outro aspecto relevante diz respeito à governança das tecnologias digitais. A adoção de sistemas baseados em inteligência artificial, *blockchain* ou plataformas digitais introduz novos riscos, como opacidade algorítmica, vieses nos dados, vulnerabilidade a erros e

possíveis impactos sobre direitos fundamentais. A avaliação dessas tecnologias não pode restringir-se a métricas de eficiência, devendo considerar também sua auditabilidade, transparência, impacto distributivo e aderência às garantias processuais (Rodrigues, 2025). Para a pós-graduação, isso implica a necessidade de formar pesquisadores capazes de analisar criticamente esses sistemas, desenvolvendo competências em ética, regulação e governança tecnológica.

A transformação digital também redefine a relação entre universidade e sociedade. A crescente integração com o setor produtivo com *startups* e com o poder público aproxima a pós-graduação de uma lógica de inovação orientada por problemas, na qual a produção de conhecimento se articula diretamente com demandas concretas. Esse movimento, que dialoga com modelos como a PTOU, reforça a ideia de que a pesquisa científica pode ser simultaneamente teórica e aplicada, sem perda de rigor. No contexto da PTOU, essa articulação constitui elemento central, pois legitima o conhecimento a partir de sua capacidade de produzir efeitos relevantes na realidade social.

Por outro lado, essa aproximação também traz desafios importantes. A pressão por resultados aplicáveis e por inovação tecnológica pode levar à instrumentalização da pesquisa, reduzindo sua autonomia crítica e sua capacidade de

questionar as próprias bases do conhecimento científico. Nesse ponto, a pós-graduação deve preservar sua função reflexiva, garantindo que a incorporação da transformação digital não comprometa o desenvolvimento de um conhecimento crítico e fundamentado.

Por fim, a transformação digital da PGSS deve ser compreendida como um processo em construção, marcado por avanços, tensões e assimetrias. Sua efetivação depende de fatores como infraestrutura tecnológica, formação docente, políticas públicas e regulação institucional. Mais do que adotar tecnologias, trata-se de construir um modelo de pós-graduação capaz de integrar inovação e tradição, técnica e teoria, eficiência e consistência institucional.

Nesse cenário, a PTOU oferece um referencial teórico consistente para orientar essa transição. Ao exigir que a incorporação de tecnologias seja avaliada a partir de seus efeitos concretos e de sua coerência com o sistema em que for aplicada, a PTOU permite transformar a inovação tecnológica em instrumento de aprimoramento da racionalidade, e não em fator de sua dissolução. Assim, a transformação digital, longe de representar uma ruptura com a tradição acadêmica, pode constituir uma oportunidade para o fortalecimento da pós-graduação como espaço de produção de conhecimento rigoroso, crítico e socialmente relevante.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pós-Graduação *Stricto sensu* (PGSS) consolidou-se no Brasil como uma das estruturas mais importantes do sistema educacional, cumprindo funções decisivas na formação de pesquisadores, no fortalecimento da pesquisa acadêmica e científica e na produção de impactos relevantes nas dimensões científica, social e institucional. Para além de uma mera continuidade da graduação, trata-se de um eixo estratégico da política científica e tecnológica nacional, que responde simultaneamente a demandas de formação docente, de avanço do conhecimento e de desenvolvimento social e econômico. Ela contribui não apenas para a produção de conhecimento teórico e aplicado, mas também para a qualificação e aperfeiçoamento de profissionais e instituições.

Nesse contexto, o livro foi estruturado de modo a percorrer os principais momentos históricos de constituição da pós-graduação, analisar suas modalidades e formas de oferecimento atuais, examinar o sistema de avaliação da CAPES e discutir os desafios que se colocam para sua continuidade e fortalecimento. Ao articular história, legislação, práticas institucionais e crítica acadêmica, buscou-se oferecer

um quadro abrangente da pós-graduação no Brasil, contribuindo para a compreensão do presente e para a reflexão sobre seus rumos futuros.

As raízes históricas da pós-graduação no Brasil demonstram que o título de Doutor existia desde o Império, previsto pela Lei de 11 de agosto de 1827. No entanto, esse doutoramento inicial tinha caráter honorífico e se configurava como um prolongamento da graduação, sem estrutura independente de pesquisa. A Reforma Francisco Campos, em 1931, trouxe um passo importante ao desvincular o título de Doutor da graduação, exigindo a defesa de tese. Contudo, não se tratava ainda de um sistema de pós-graduação propriamente dito, mas de iniciativas dispersas. O verdadeiro marco de institucionalização ocorre apenas na década de 1960, quando a Lei n.º 4.024/1961 reconhece a pós-graduação como parte do sistema de educação superior, e, sobretudo, com o Parecer Sucupira, de 1965, que estabelece a diferenciação entre mestrado e doutorado e define critérios de funcionamento. Esses movimentos criaram as bases de um modelo que, posteriormente, seria reforçado pela LDB de 1996, a qual determinou a avaliação periódica dos programas, consolidando a centralidade da CAPES no processo.

A institucionalização da PGSS foi profundamente marcada pela criação e pelo fortalecimento de órgãos de fomento como a CAPES e o CNPq, ambos fundados em 1951.

A CAPES, sobretudo após 1992, assumiu o papel de coordenar o SNPG, sendo responsável não apenas pela avaliação, mas também pela indução de políticas de expansão, internacionalização e fomento à pesquisa. Esse processo permitiu que o Brasil criasse, em poucas décadas, um dos maiores sistemas de pós-graduação do mundo, com abrangência em todas as áreas do conhecimento.

No plano das modalidades, a PGSS apresenta dupla vertente: a acadêmica, que permanece como eixo estruturante voltado à formação de pesquisadores e docentes, exigindo produção acadêmica e científica original em dissertações e teses; e a profissional, implementada oficialmente em 1995 e regulamentada de forma mais precisa a partir de 2017. A acadêmica contribui para a produção de conhecimento teórico, fundamental ao avanço da ciência, enquanto a profissional articula universidade e setor produtivo, voltando-se para a aplicação prática e inovação. Essa coexistência tem permitido que a pós-graduação dialogue com diferentes expectativas sociais: de um lado, aprofundar o conhecimento; de outro, oferecer respostas concretas a problemas econômicos e institucionais.

Outro movimento importante diz respeito à PGSS associativa, regulamentada inicialmente em 2024, pela Portaria CAPES n.º 78, que possibilitou a oferta conjunta de cursos por

mais de uma IES. Em 2025 a sua regulamentação passou a ocorrer pela Portaria CAPES n.º 99. Trata-se de um avanço estratégico para reduzir as desigualdades regionais, induzir a criação de programas em instituições com pouca tradição em pesquisa e promover a integração interinstitucional.

A forma de oferecimento presencial continua a ser o padrão dominante da PGSS. Nela, a convivência acadêmica direta permite intensa interação entre docentes e discentes, fortalecendo grupos de pesquisa e consolidando tradições acadêmicas e científicas. A infraestrutura física – bibliotecas, laboratórios, bases de dados e espaços de convivência – é elemento fundamental para assegurar a qualidade, sendo um dos critérios centrais de avaliação da CAPES.

Com o avanço da tecnologia, surgiu o formato híbrido, regulamentado de forma mais clara em 2024 e 2025. Esse modelo combina etapas presenciais com ensino remoto síncrono, preservando atividades presenciais, mas flexibilizando parte do processo formativo. Embora sua regulamentação tenha se dado apenas recentemente, o modelo híbrido já vinha sendo adotado de forma experimental durante a pandemia da Covid-19, quando praticamente todo o sistema educacional precisou migrar temporariamente para o ensino remoto. Essa experiência mostrou que a tecnologia pode ampliar o alcance da pós-graduação, sem comprometer a qualidade, desde que mantidas exigências de rigor acadêmico.

A PGSS a distância representa talvez o aspecto mais polêmico da diversificação recente. Regulamentada pela Portaria CAPES n.º 90/2019, ela exige que as instituições tenham credenciamento específico e infraestrutura tecnológica de ponta, além de prever momentos presenciais obrigatórios. Apesar de oferecer grande potencial de democratização e interiorização, o EAD enfrenta resistências, sendo que diversas áreas até hoje não possuem programas aprovados nessa forma de oferecimento. As críticas concentram-se em questões de qualidade, na dificuldade de manter a interação acadêmica e na desigualdade de acesso a recursos tecnológicos. Ainda assim, a forma de oferecimento EAD aponta para um caminho de inclusão que, se bem regulado, poderá contribuir para ampliar a formação avançada em regiões até então desassistidas.

O pós-doutorado no Brasil, embora não constitua grau acadêmico, é etapa crucial de aperfeiçoamento e consolidação da pesquisa. A partir da década de 1980, e com maior intensidade nos anos 1990 e 2000, passou a ser incorporado como requisito valorizado na carreira acadêmica. Programas da CAPES e bolsas do CNPq forneceram suporte a pesquisadores, promovendo sua inserção em grupos de pesquisa e estimulando a internacionalização. No entanto, a falta de regulamentação nacional unificada e a precarização das condições de trabalho dos pós-doutorandos revelam fragilidades estruturais. Mesmo

assim, o pós-doutorado cumpre função essencial na renovação da ciência, na consolidação da liderança acadêmica e na produção de pesquisa de ponta.

A avaliação da pós-graduação, coordenada pela CAPES, é talvez o elemento mais distintivo do sistema brasileiro. Desde a década de 1970, a avaliação periódica permitiu garantir padrões de qualidade e induzir melhorias. Atualmente, a regulação é extensa, contemplando desde a Resolução CNE/CES n.º 7/2017 até portarias recentes como a 109/2025 e instruções normativas de 2024 e 2025. A avaliação quadrienal considera múltiplos quesitos – estrutura do programa; formação discente, pesquisa e produção intelectual; e impacto, inovação e internacionalização – e atribui notas de 1 a 7. Programas mal avaliados podem ser descredenciados, enquanto os bem avaliados recebem maior visibilidade e acesso a recursos. Apesar de reconhecido como um modelo de excelência, o sistema também enfrenta críticas, especialmente pela pressão produtivista e pelas desigualdades regionais.

A análise da relação entre a PGSS e a Pesquisa Teórica Orientada pelo Uso, evidencia como essa perspectiva contribui para reconfigurar a produção do conhecimento. Parte-se da compreensão de que a pós-graduação não se limita à reprodução ou ao desenvolvimento interno de teorias, mas constitui espaço privilegiado de articulação entre elaboração teórica, investigação empírica e enfrentamento de problemas

concretos. Nesse contexto, a abordagem orientada pelo uso permite compreender a pesquisa como atividade que, sem abdicar do rigor conceitual, busca responder a demandas sociais e institucionais, aproximando a produção acadêmica e científica de sua aplicação. A análise demonstra que essa perspectiva amplia as possibilidades das ciências, especialmente nas modalidades teórica e aplicada, ao mesmo tempo em que tensiona práticas tradicionais, contribuindo para uma compreensão mais integrada, dinâmica e socialmente relevante da pós-graduação.

O exame da relação entre a PGSS e os processos de transformação digital, com ênfase nos novos e emergentes paradigmas educacionais 4.0 e 5.0, destaca seus impactos pedagógicos, institucionais e epistemológicos. A análise evidencia que a incorporação de tecnologias digitais e de metodologias ativas não se reduz a uma inovação instrumental, mas implica a reconfiguração das formas de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento, com maior ênfase na autonomia do discente, na colaboração e na integração entre diferentes ambientes de aprendizagem. Ao mesmo tempo, ressalta-se que tais transformações devem ser compreendidas criticamente, considerando sua compatibilidade com as exigências de rigor científico e com os valores que estruturam as diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a seção

demonstra que a transformação digital, quando articulada a uma perspectiva reflexiva, pode potencializar a pós-graduação como espaço de inovação e relevância social, sem perder de vista seus fundamentos acadêmicos e institucionais.

Em conjunto, a análise desses elementos demonstra que a PGSS no Brasil alcançou elevado grau de maturidade institucional, consolidando-se como vetor essencial para o desenvolvimento científico, cultural e econômico. Ao mesmo tempo, evidencia a presença de tensões estruturais, especialmente entre a busca por excelência internacional e a necessidade de democratização e redução das desigualdades. Em muitas áreas essas contradições também se manifestam: embora se beneficiem da expansão do sistema, ainda apresenta resistências a modalidades e formas de oferecimento inovadoras, particularmente no que se refere ao ensino a distância.

Os resultados obtidos indicam que a PGSS brasileira evoluiu de uma configuração embrionária – marcada por títulos honoríficos e pela livre-docência – para um sistema institucionalizado, diversificado e submetido a avaliação sistemática. Esse processo foi decisivo para a qualificação docente e para o fortalecimento da pesquisa acadêmica e científica, ainda que persistam desafios relevantes, como a concentração geográfica dos programas e a necessidade de ampliação da interdisciplinaridade. A modalidade profissional,

e formas de oferecimento híbrida e associativa, por sua vez, têm contribuído para para a aproximação entre universidade, mercado e sociedade e a ampliação do acesso.

O fortalecimento da PGSS no Brasil depende da continuidade de políticas públicas estáveis, de financiamento adequado e de compromisso institucional. Nesse contexto, destaca-se a importância de valorizar agências como a CAPES e o CNPq, ampliar programas de fomento, estimular a internacionalização e assegurar que novas modalidades e formas de oferecimento sejam implementadas com rigor acadêmico e responsabilidade social. O futuro da ciência e da educação superior no país está diretamente vinculado à solidez da pós-graduação, condição indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos e ampliar a inserção internacional do Brasil. Em muitas áreas, isso implica reforçar sua função crítica, formar profissionais capazes de responder a demandas sociais complexas e assegurar a contribuição contínua da pesquisa jurídica para o fortalecimento social.

A principal contribuição do livro consiste em oferecer uma síntese histórica, normativa e analítica da PGSS no Brasil, articulando suas diferentes modalidades e formas de oferecimento e avaliando seus impactos. Ao sistematizar informações dispersas em legislações, pareceres e literatura acadêmica, o trabalho apresenta um panorama integrado que

pode servir de referência tanto para pesquisadores quanto para formuladores de políticas educacionais, contribuindo para o debate sobre o futuro da pós-graduação jurídica.

REFERÊNCIAS

- ABMES. Currículos inovadores e práticas pedagógicas no educação superior. Brasília, ABMES, **Estudos Digital**, a. 32, n. 49, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/RevistaEstudos44.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2026.
- ABPI. Sociedade 5.0: a tecnologia do bem-estar humano. **Newsletter**, ed. 37, jun. 2022. Disponível em: <https://abpi.org.br/newsletter/sociedade-5-0-a-tecnologia-do-bem-estar-humano/>. Acesso em: 21 abr. 2026.
- ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. **A pós-graduação no Brasil**: história de uma tradição inventada. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10200/1/Tese_PosgraduacaoBrasilHistoria.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.
- ANDRÉ, Marli; PRÍNCIPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49805>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

BARATA, Rita Barradas. Avanços e desafios do mestrado profissionalizante. Rio de Janeiro: **FIOCRUZ**, [s.d.]. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sp/pdf/leal-9788575412855-14.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BUSH, Vannevar. **Science, the endless frontier**: a report to the President on a program for postwar scientific research. Washington: National Science Foundation, 1960. Disponível em: https://openlibrary.org/books/OL5840568M/Science_the_endless_frontier. Acesso em 18 ago. 2025.

BUSH, Vannevar. **Science**: the endless frontier. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1945. Disponível em: <https://ia601304.us.archive.org/29/items/scienceendlessfr00unit/scienceendlessfr00unit.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de. **A Capes e suas sete décadas: trajetória da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil**. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1680/915>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CÂMARA, David Elias Cardoso; VIANA, Pedro Nilson Moreira; FRANÇA, Lucyléa Gonçalves. Mestrado acadêmico e profissional em Direito: natureza e contribuições à investigação jurídica no Maranhão. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 26, 2024, p. 1-15. Disponível em: <https://ojs.emerj.com.br/index.php/revistadaemerj/article/view/537>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CAMPOS, André Gambier. **Educação superior e formação avançada**. Brasília: CAPES, 2025.

CAMPOS, André Gambier. Quem ingressa em programas de pós-graduação na área de Direito? Uma comparação entre programas acadêmicos e profissionais. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-25, 2015. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/926>. Acesso em: 23 ago. 2025.

CAPES publica novo Documento de Área do Direito para o ciclo 2025–2028: foco em qualidade, impacto e revisão na avaliação de periódicos. **RBCCRIM**, 8 maio 2025. Disponível em:

<https://publicacoes.ibccrim.org.br/index.php/RBCCRIM/announcement/view/21>. Acesso em: 1 set. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

COSTA, Alexandre Araújo. Mestrado Profissional x Mestrado Acadêmico. **Revista Técnica do PMPD**, jan. 2024. Disponível em: <https://colunas.direitounb.com.br/mestrado-profissional-x-mestrado-academico/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do educação superior. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: a educação superior da Colônia à Era Vargas. Campinas: Autores Associados, 2007.

CURRÍCULO – Mestrado Profissional em Direito. Florianópolis: UFSC, 2025. Disponível em: <https://mpd.posgrad.ufsc.br/curriculo/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1995.

DIREITO SP lança o primeiro mestrado profissional em Direito no país. FGV/São Paulo, 2013. Disponível em: <https://direitosp.fgv.br/noticia/direito-gv-lanca-primeiro-mestrado-profissional-direito-pais>. Acesso em: 24 mar. 2025.

DURHAM, Eunice R. **A pós-graduação no Brasil**: problemas e perspectivas. NUPES/USP, Documento de Trabalho 8, 21p. 1996.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Plano Nacional de Educação (2014–2024) – O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 863-884, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/9jYLqw4pbrgjLZDf7YYygB/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. **Research Policy**, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4) Acesso em: 25 ago. 2025.

FABIANI, Emerson Ribeiro; TORMIN, Mateus Matos. Não fale do Elon Musk! A pesquisa jurídica no mestrado profissional. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 19, e2327, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/bxQV3sLd9XpZMJPRtXhYVvmz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2025.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade no Brasil**: das origens à reforma universitária de 1968. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 15-35, 2006.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/a/bstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2025.

FEIGELSON, Bruno; BECKER, Daniel; RAVAGNANI, Giovanni (orgs.). **O advogado do amanhã** – Estudos em homenagem ao professor Richard Susskind. São Paulo: Thomson Reuters, 2019.

FERREIRA, Gabriella Rossetti (org.). **Educação e tecnologias**: experiências, desafios e perspectivas. Ponta Grossa: Atena, 2019.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/74>. Acesso em: 27 mar. 2025.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. A pesquisa em Direito: diagnóstico e perspectivas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 53–70, 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/40/37>. Acesso em: 22 ago. 2025.

GAMEIRO, Ian Pimentel Gameiro; GUIMARÃES FILHO. O mapa da pós-graduação em Direito no Brasil: uma análise a partir do método Social Network Analysis. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 891-920, set./dez. 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.fgv.br/revdireitogv/article/view/73332/70471>

. Acesso em: 27 mar. 2025.

GIBBONS, Michael et al. **The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. London: SAGE Publications, 1994. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/gibbons.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

GÓMEZ, Angél. I. Pérez. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GUIMARÃES, Claudio Alberto Gabriel; RAMOS, Paulo Roberto Barbosa; VIANA, Pedro Nilson Moreira. Metodologia da pesquisa aplicada ao Direito: o fazer científico no mestrado profissional. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 102, p. 195-220, 2024. Disponível em: <https://ojs.emerj.com.br/index.php/revistadaemerj/article/download/537/319/2392>. Acesso em: 23 ago. 2025.

GUIMARÃES, Claudio Alberto Gabriel; RAMOS, Paulo Roberto Barbosa; VIANA, Pedro Nilson Moreira. Metodologia da pesquisa aplicada ao Direito: o fazer científico no Núcleo de Estudos de Direito Constitucional do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Maranhão. *In*: VELOSO, Roberto Carvalho (org.). **Dinâmica e efetividade das instituições do sistema de justiça: em homenagem aos 10 anos do PPGDIR**. São Luís: EDUFMA, 2022. p. 463–483.

HORTA, José Silvério Baia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de Educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M8tTt3grZhXGmcXmJrVmTfd/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101963>. Acesso em: 20 abr. 2026.

IPIRANGA, Ana Silvia Rocha; ALMEIDA, Priscilla Corrêa da Hora. O tipo de pesquisa e a cooperação universidade, empresa e governo: uma análise da Rede Nordeste de Biotecnologia. **Revista OES – Observatório de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 11-29, jun./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/download/11185/8094>. Acesso em: 21 jul. 2025.

JUNQUEIRA, Michelle Asato; PINTO, Felipe Chiarello de Souza; RAMOS, Tais Mallmann. Reflexões sobre mestrado e doutorado profissionais à luz da relevância dos processos de formação. **Revista DIREITO UFMS**, Campo Grande, v. 8, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revdir/article/view/18367>. Acesso em: 25 ago. 2025.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAUDAN, Larry. **O progresso e seus problemas**: rumo a uma teoria do crescimento científico. São Paulo: UNESP, 2010.

LEAL, Maria do Carmo; FREITAS, Carlos Machado (orgs.). **Cenários possíveis**: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sp/pdf/leal-9788575412855.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.

LEITE, Valter Marcondes Bento. **Desafios do Direito Digital 4.0**: IoT, metaverso, blockchain e outros temas contemporâneos. São Paulo: Senac São Paulo, 2024.

LEONEL, Antônio dos Santos et al. Consolidação e Sistematização da Educação 4.0 e suas Repercussões no Século XXI. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 05, maio 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5504>. Acesso em: 20 out. 2024.

LEONEL, Antônio dos Santos; LEONEL, Ronaldo dos Santos; COSTA, Joab Marques da; SALES, Maxilene Ferreira; SOARES DA SILVA, Aldemberg Meireles; MEIRELES DA SILVA, Raquel Damares Machado. Consolidação e Sistematização da Educação 4.0 e suas Repercussões no Século XXI. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 05, maio 2022. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5504>. Acesso em: 20 out. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino e a potencialização das desigualdades educacionais. **Hist. Cienc. Saúde**, Manguinhos, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino e a potencialização das desigualdades educacionais. **Hist. Cienc. Saúde**, Manguinhos, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MALDONADO, Viviane Nóbrega; FEIGELSON, Bruno (coords.). **Advocacia 4.0**. São Paulo: Livraria RT, 2019.

MESTRADO Profissional em Direito e Empreendimento. São Paulo: FGV, 2025. Disponível em: <https://direitosp.fgv.br/cursos/mestrado-profissional>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MESTRADO Profissional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 2, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/ZdwxqgfgqP8jwWBgjN9kBJJL/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2027.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. Brasília: INEP; MEC; RIES, 2006.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf.

Acesso em: 4 set. 2025.

MOROSINI, Marília Costa. A Pós-Graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior - RAES**, a. 1, n. 1, p. 125–152, nov. 2009.

Disponível em:

<https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>. Acesso

em: 27 mar. 2025.

MOROSINI, Marília Costa. **Docência universitária**: formação, profissionalização e avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOROSINI, Marília. **Qualidade da educação superior e internacionalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

NETO, Alexandre Shigunov. A história recente dos mestrados profissionais no Brasil: análise da pesquisa e do perfil dos orientandos e orientadores na Área 46 da CAPES. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, p.1-28, dez. 2024. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15572/4343>. Acesso em: 24 mar. 2025.

NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael. **Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty**. Cambridge: Polity Press, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/909063486/Re-Thinking-Science-Knowledge-and-the-Public-in-an-Age-of-Uncertainty-1st-Edition-Helga-Nowotny-online-reading>. Acesso em: 4 set. 2025.

NUNES, Marcelo Guedes. **Jurimetria**: como a estatística pode reinventar o Direito. São Paulo: RT, 2016.

OLIVEIRA, Katyeudo Karlos de Souza; SOUZA, Ricardo André Cavalcante de. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. **Renote**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020. DOI: 10.22456/1679-1916.106012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/106012>. Acesso em: 24 mar. 2025

PACHECO, Carla Teixeira; MAGNAGO, Carinne; FRANÇA, Tania. Mestrado profissional: origem e identidade na pós-graduação brasileira. **Inter Science Place**, v. 18, n. 4, out./dez. 2023. Disponível em: <https://www.inter-science-place.org/index.php/isp/article/view/687>. Acesso em: 27 mar. 2025.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro; BRUNI, Adriano Leal. Mestrados Profissionais: características, especificidades,

diferenças e relatos de sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 279-309, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/66>. Acesso em: 27 mar. 2025.

PECK PINHEIRO, Patricia (coord.). **Direito Digital Aplicado 4.0**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020.

PIMENTA, Eduardo Goulart; LANA, Henrique Avelino. **Direito, inovação e tecnologia**: mercado, ecossistema empreendedor e as startups. Belo Horizonte: Expert, 2021.

PINHO, Ana Paula Dourado de; CARVALHO, Vinícius. **Inteligência artificial e Direito**: riscos, oportunidades e desafios. Belo Horizonte: Fórum, 2021.

PINTO JÚNIOR, Mário Eduardo. **Metodologia da Pesquisa Jurídica Aplicada**. São Paulo: Atlas, 2018.

PINTO JÚNIOR, Mário Eduardo. Pesquisa jurídica no mestrado profissional. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 853-874, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/RgpvfGLXDF4sLgqwptPJH6Q/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

PIOTTO, Hayslla Boaventura; CALABRÓ, Luciana. Educação médica: linha do tempo e panorama da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 1, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/X5GKhLWBkKxxswhHSCRfz7g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2025.

PIOTTO, Hayslla Boaventura; CALABRÓ, Luciana. Educação médica: linha do tempo e panorama da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 1, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/X5GKhLWBkKxxswhHSCRfz7g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2025.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

POPPER, Karl. **A miséria do historicismo**. São Paulo: Cultrix, 1980.

ROCHA, Décio Vieira da; LEAL, Fernando; RIBEIRO, Leandro Molhano. A expansão da pós-graduação em Direito no Brasil (1998-2017): avanço quantitativo e persistências metodológicas. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, n. 16, v. 2, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/47110>.

Acesso em: 27 mar. 2025.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A Pós-Graduação Stricto Sensu no direito brasileiro: breve histórico e situação contemporânea. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; COSTA, Ilton Garcia da; SBIZERA, José Alexandre Ricciardi. **Pesquisa e Educação Jurídica I**. Florianópolis: CONPEDI, jun. 2025. p. 177-197. (VIII Encontro Virtual do CONPEDI. Florianópolis, SC: CONPEDI, jun. 2025). ISBN:

9786552741349. Disponível em:

<https://site.conpedi.org.br/publicacoes/06n3kw94/m17n037a/25r1KI9C8g56391W.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ciência Jurídica e Pesquisa Teórica Orientada pelo Uso**. Pelotas, RS: Repensar, 2025. Disponível em:

<https://livrosparaomundo.com/livro22.htm>. Acesso em: 20 abr. 2026.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha; GRUBBA, Leilane Serratine. Era digital e controle da informação. **Em Tempo**, Marília, UNIVEM, v. 1, n. 20, 2020, 14 p. Disponível em:

<https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/3268>.

Acesso em: 4 set. 2025.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD, Carlos André. Educação remota: perspectivas no pós-pandemia. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, CONPEDI, v. 8, n. 1, jan./jun. 2022. p. 1-22. Disponível em:

<https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/8659>. Acesso em: 20 out. 2024.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD, Carlos André. **Educação remota em tempos de pandemia e pós-pandemia**: legislação aplicável, aulas remotas e retomada das atividades presenciais na Educação Superior. Florianópolis: Habitus, 2022. Disponível em: <https://habituseditora.com.br/index.php?q=ebe22>. Acesso em: 15 abr. 2026.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD. **Educação à Distância e Semipresencial na Educação Superior: a situação da Pós-Graduação Stricto Sensu**. Florianópolis: CONPEDI, 2025. [Participação no Fórum da ABEDI durante o VIII Encontro Virtual do CONPEDI]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wKnpEsqPn78>. Acesso em: 18 jul. 2025.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Pesquisa Jurídica Aplicada**. Florianópolis: Habitus, 2023. 453 p. Disponível em: <https://habituseditora.com.br/index.php?q=pja23>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; ZANARDINI, Isaura Mônica; HOTZ, Celso. A internacionalização na avaliação da pós-graduação no Brasil: o papel da área de educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 36, mar. 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6532>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SANTOS, Gideon Borges dos; HORTALE, Virginia Alonso; AROUCA, Rafael. **Mestrado profissional em saúde pública: caminhos e identidade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3srg4>. Acesso em: 4 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/livros/um-espaco-para-a-ciencia-formacao-da-comunidade-cientifica-no-brasil/> . Acesso em: 21 abr. 2026.

SCHWARTZMAN, Simon. **Universidades e desenvolvimento na América Latina: experiências exitosas de centros de pesquisas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/ianas.pdf>. Acesso em: 27 mar.2025.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda?** Estudos Avançados, v. 36, n. 104, p. 227-254, 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/194964>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SERVA, Fernanda; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; DIAS, Jefferson. (2017). Doutorado profissional em Direito: tendências em universidades com melhor desempenho em rankings acadêmicos internacionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 14, n. 33, 2017. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1425>. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, Alexandre Pacheco da; FABIANI, Emerson Ribeiro; FEFERBAUM, Marina (orgs.). **Transformações nas organizações e na prática jurídica**. São Paulo: FGV Direito SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/bitstreams/b5ac8992-34c2-49fe-8e2b-f086b3a0b7a4/download>. Acesso em: 4 set. 2025.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; PINTO, Felipe Chiarello de Souza Pinto. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/76>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SOUZA, Andreliza Cristina; DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SEIFFERT, Otilia Maria Lúcia Barbosa. Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil: caracterização e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 303-322, jul. 2022. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19480>. Acesso em: 27 mar. 2025.

STEINER, João E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estudos Avançados**, USP, v. 19, n. 54), 341-365, 2005.

<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10085>. Acesso em: 24 mar. 2025.

STOKES, Donald E. **O quadrante de Pasteur**: a ciência básica e a inovação tecnológica. Campinas: UNICAMP, 2005.

SUSSKIND, Richard. **O futuro das profissões**. Lisboa: Presença, 2019.

TAVARES, Philippe Drumond Vilas Boas; DE MARI, Cezar Luiz; BIANCHETTI, Lucídio. Programas profissionais de pós-graduação: história, objetivos e desafios. **Educational Policy Analysis Archives**, [s. l.], ano 2006. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/5617/2583/0>. Acesso em: 25 ago. 2025.

UNESCO. **Japão avança com a Sociedade 5.0 para superar desafios sociais crônicos**. [s.l.]: 2019. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/japan-pushing-ahead-society-50-overcome-chronic-social-challenges>. Acesso em: 21 abr. 2026.

VARELLA, Marcelo Dias; ROESLER, Claudia Rosane. Dificuldades de avaliação de publicações na área de Direito.

Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 9, n. 17, p. 63–85, 2012. Disponível em:
<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/361/304>. Acesso em: 22 ago. 2025.

WEISS, Marcos Cesar. Sociedade sensoriada: a sociedade da transformação digital. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 33, n. 95, p. 203–214, 2019. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/159485>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Decreto de 7 de novembro de 1831**. Aprova provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Sciencias Juridicas e Sociaes do Imperio. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-37661-7-novembro-1831-564789-publicacaooriginal-88717-pl.html> . Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o educação superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário [...]. [revogado]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. [revogado].

Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=29741&ano=1951&ato=4ddITS610dFRVT40b>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

Regulamenta a educação superior a distância. [revogado].

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm#:~:text=DECRETA%3A,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.

Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Regulamenta o art. 80, § 3º, da Lei 9.394/1996, relativo ao ensino a distância. [revogado]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.

Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/1996 quanto aos cursos de educação a distância. [revogado]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe

sobre a oferta de educação a distância por Instituições de Ensino Superior em cursos de graduação e altera o Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017... Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Disponível em: Cêadous Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. [revogada tacitamente]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim.-11-08-1827.htm. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1310.htm. Acesso em 24 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. [revogada]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm.

Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 6.129, de 6 de novembro de 1974.** Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Pesquisas em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6129.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. **Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil:** histórico, procedimentos e conceitos. Relatório Técnico DAV n. 7. Brasília: CAPES, 2023.

Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/26102023_relatoriotecnicodavn7.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Documento técnico do Qualis Periódicos – Quadriênio 2017–2020**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/DocumentotecnicoQualisPeridicosfinal.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. CAPES. **Avaliação quadrienal 2021-2024**. Brasília: CAPES, s.d. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal> . Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. CAPES. **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu – Ciclo Avaliativo 2025-2028**. CAPES, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19052025_20250502_DocumentoReferencial_FICHA.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. CAPES. **Documento orientador de APCN – Direito – Área 26 – 2025-2028**. Brasília: CAPES, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/>

[areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/copy_of DIREITO_DOCAREA_2025_2028.pdf](#). Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. CAPES. **Documentos do novo ciclo avaliativo 2025-2028**. Brasília: CAPES, 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/documentos-do-novo-ciclo-avaliativo-2025-2028>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. CAPES. **Fichas de avaliação Acadêmico e Profissional – Direito – Referente ao Quadriênio 2025-2028**. Brasília: CAPES, 2025d. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/DIREITO_FICHA_2025_2028.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. CAPES. **História e missão [da CAPES]**. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2024-2029**. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/14072025_PNPG_20252029_FINALV3.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. CAPES. **Programa CAPES-Global.edu**: Redes para Internacionalização Institucional. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-capes-global.edu>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PrInt**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. CAPES. **Programa Nacional de Pós-Doutorado Capes (PNPD/CAPES)**. Brasília: CAPES, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/pnpd-capes>. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. CAPES. **Relatório de Avaliação 2017–2020: Área de Direito**. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em:

https://direitosp.fgv.br/sites/default/files/2025-03/19122022_relatorio_avaliacao_quadrienal_com-nota-direito_ok-1.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. CAPES. **Relatório de Gestão 2023**. Brasília: CAPES, 2023. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/relatorio-de-gestao/01042024_Relatorio_de_Gestao_2023_CAPES_010424.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. CAPES. **Resultado da Avaliação da Pós-Graduação 2017-2020**. Brasília: CAPES, 2021. Disponível em: <https://ppgmet.ufcg.edu.br/index.php/pt/utimas-noticias/122-resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRASIL. CAPES. **Instrução Normativa CAPES n.º 2, de 3 de dezembro de 2024**. Estabelece diretrizes gerais para a implementação de processos híbridos de ensino e aprendizagem na Pós-Graduação Stricto Sensu presencial. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=16843#anchor>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Instrução Normativa CAPES n.º 3, de 16 de junho de 2025**. Altera a Instrução Normativa n.º 2, de 03 de dezembro de 2024. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=18266>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 47, de 17 de Outubro de 1995**. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. [revogada]. Brasília: CAPES, 1995. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=1054> . Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. [revogada]. Brasília: CAPES, 1998. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=858>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 34, de 30 de maio de 2006**. Aprovar o Regulamento do Programa de Excelência Acadêmica – Proex. Brasília: CAPES, 2006. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=816>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 76, de 14 de abril de 2010**. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 86, de 3 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Pós-

Doutorado – PNPD. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=528>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 102, de 12 de agosto de 2015**. Altera o Anexo à Portaria CAPES n.º 34/2006 [...]. Brasília: CAPES, 2015. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=390#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 81, de 2 de junho de 2016**. Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPG's) Stricto Sensu. Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=327>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 227, de 27 de novembro de 2017**. Altera o Anexo da Portaria Capes n.º 34/2006 e inclui o Anexo II da Portaria n.º 34/2006. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=151#anchor>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 32, de 12 de fevereiro de 2019**. Avaliação de Propostas de Cursos Novos, APCN, de Pós-Graduação Stricto Sensu. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2700/portaria-capes-n-32>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais no âmbito da CAPES. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 90, de 20 de março de 2019**. Brasília: CAPES, 2019. Dispõe sobre os programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na modalidade de educação a distância. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=1028>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 68, de 29 de Maio de 2020**. Institui o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Parcerias Estratégicas nos Estados, a ser implementado pela CAPES em parceria com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAP). Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=4003> . Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 2, de 4 de janeiro de 2021**. Regulamenta o art. 8º da Portaria CAPES n.º 90, de 24 de abril de 2019 [...]. Brasília: CAPES, 2021. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=5709#anchor>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 122, de 5 de agosto de 2021**. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da

Avaliação Quadrienal de Permanência da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. Brasília: CAPES, 2021. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=6742>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 69, de 29 de março de 2022**. Altera a Portaria CAPES n.º 122, de 05 de agosto de 2021 [...]. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=8322>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 201, de 7 de outubro de 2022**. Dispõe sobre os procedimentos de alteração aplicáveis aos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu regulares e em funcionamento e dá outras providências. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=9882>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 79, de 28 de abril de 2023**. Altera o Anexo da Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=11663#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 120, de 26 de junho de 2023**. Regulamenta a apresentação, avaliação e acompanhamento dos Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI). Brasília: CAPES, 2023. Disponível em:

<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=12202>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 158, de 17 de agosto de 2023**. Institui e regulamenta a governança da informação relacionada à Pós-Graduação Stricto Sensu. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=12742#anchor>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 169, de 31 de agosto de 2023**. Altera a Portaria n.º 120, de 26 de junho de 2023. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=12882#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 58, de 20 de fevereiro de 2024**. Altera a Portaria n.º 120, de 26 de junho de 2023 [...]. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14222#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 78, de 8 de março de 2024**. Dispõe sobre a oferta de programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em forma associativa. [revogada]. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14345#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 133, de 9 de maio de 2024**. Altera a Portaria CAPES n.º 78, de 8 de março de 2024. Brasília: CAPES, 2024. [revogada]. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=15043#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 187, de 24 de junho de 2024**. Dispõe sobre mudança de área de avaliação e de área básica dos programas de Pós-Graduação stricto (PPG). Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=15543#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 288, de 12 de setembro de 2024**. Altera o regulamento do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX). Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=16283#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 5, de 9 de janeiro de 2025**. Disciplina os princípios, os objetivos e os requisitos mínimos de composição e de funcionamento, de natureza procedimental, das Comissões de Avaliação destinadas às ações da Avaliação de Permanência da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=17123#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 10, de 22 de janeiro de 2025**. Altera a Portaria Capes n.º 5, de 9 de janeiro de 2025

[...]. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17226#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 39, de 27 de fevereiro de 2025**. Altera a Portaria Capes n.º 122, de 5 de agosto de 2021 [...]. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17446#anchor>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 88, de 9 de abril de 2025**. Revoga a obrigatoriedade de titulação para os casos de mudança de nível de mestrado para doutorado, previstos nos regulamentos de bolsas concedidas pela CAPES. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17867#anchor>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 99, de 17 de Abril de 2025**. Dispõe sobre a oferta de programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em forma associativa. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17996#anchor> . Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 109, de 25 de abril de 2025**. Disciplina o processo de Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu no país. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato->

[administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17995](#). Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 154, de 12 de junho de 2025**. Altera o anexo à Portaria n.º 076, de 14 de abril de 2010 - Regulamento do Programa de Demanda Social - DS. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=18264#anchor>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 203, de 1 de Agosto de 2025**. Altera a Portaria Capes n.º 5, de 9 de janeiro de 2025, que disciplina os princípios, os objetivos e os requisitos mínimos de composição e de funcionamento, de natureza procedimental, das Comissões de Avaliação destinadas às ações da Avaliação Quadrienal da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=18565#anchor> . Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 207, de 7 de agosto de 2025**. Altera a Portaria n.º 120, de 26 de junho de 2023, que regulamenta a apresentação, avaliação e acompanhamento dos Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI). Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=18585#anchor>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria CAPES n.º 221, de 19 de Agosto de 2025**. Altera os regulamentos dos Programas Demanda

Social - DS, Programa de Suporte às Instituições Comunitárias de Educação Superior - PROSUC, Programa de Suporte às Instituições de Ensino Particulares - PROSUP e Programa de Excelência Acadêmica - PROEX para aumentar o escopo do estágio em docência obrigatório. Brasília: CAPES, 2025.

Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=18647#anchor>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. Portaria CAPES n.º 339, de 2 de Dezembro de 2025. Altera a Portaria CAPES n.º 99, de 17 de Abril de 2025, que dispõe sobre a oferta de programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em forma associativa. Brasília:

CAPES, 2025. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=19449#anchor>.

Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. CAPES. PORTARIA CAPES Nº 246, de 1º de junho de 2026. Brasília: CAPES, 2026. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/documentos/PORTARIA_CAPES_N_246.pdf . Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. CFE. Parecer CFE n.º 977, de 3 de dezembro de 1965. [Parecer Sucupira sobre a implantação da Pós-Graduação no Brasil]. Brasília: CFE, 1965. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. CNE/CES. **Parecer CNE/CES n.º 331/2024**. Revisão da Resolução CNE/CES n.º 7, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu. Brasília: CNE, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=259831-pces331-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. CNE/CES. **Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: CNE, 2016. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. CNE/CES. **Resolução CNE/CES n.º 7, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu. Brasília: CNE, 2017. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=199#anchor>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. CNE/CES. **Resolução CNE/CES n.º 4, de 16 de novembro de 2022**. Altera o artigo 11 da Resolução CNE/CES n.º 7, de 11 de dezembro de 2017 [...]. Brasília: CNE, 2022. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=10143#anchor>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. MEC. **Portaria MEC n.º 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=241>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. MEC. **Portaria MEC n.º 321, de 5 de abril de 2018**. Dispõe sobre a avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu [...]. CAPES. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=123#anchor>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. MEC. **Portaria MEC n.º 378, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-378-de-19-de-maio-de-2025-630395302>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. MEC. **Portaria MEC n.º 506, de 10 de julho de 2025**. Regulamenta o Decreto n.º 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Ensino Superior - IES em cursos de graduação, no que se refere à formação acadêmica e às atribuições do corpo docente, dos mediadores pedagógicos, dos tutores e dos responsáveis pelos Polos de Educação a Distância... Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361>. Acesso em: 18 jul. 2025.