

MESTRADO EM EDUCAÇÃO NO EXTERIOR: O QUE MOTIVA PROFESSORES A ESTA ESCOLHA?

Francisco Fernandes de Oliveira Neto

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

No cenário atual, o interesse de brasileiros por programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no exterior tem se expandido além das fronteiras nacionais, especialmente entre aqueles que residem fora dos grandes centros universitários do país. O Brasil possui uma política de pós-graduação bem desenvolvida, oferecendo programas abrangentes e diversificados em várias áreas do conhecimento. No entanto, essa estrutura nem sempre atende às necessidades dos profissionais que vivem em regiões mais remotas. Devido a fatores como a obrigação em cumprir o calendário acadêmico, a exigência de presença constante ao longo de todo o ano letivo e a falta de modalidades flexíveis que permitam a conciliação entre o trabalho e os estudos, muitos professores enfrentam grandes obstáculos para ter acesso a essa formação continuada.

Essas limitações estimulam a busca por opções fora do país, onde programas de mestrado e doutorado oferecem maior flexibilidade, possibilitando que os professores mantenham suas funções profissionais ao mesmo tempo que buscam aprimoramento acadêmico. Diante do exposto, a pesquisa qualitativa, concentra-se sobre essa tendência crescente observada entre os professores do Brasil por realizar seus estudos no Mestrado em Educação, no exterior. Dessa forma, **a pergunta deste artigo** é: O que motiva os professores brasileiros a estudarem Mestrado no Exterior? Em decorrência desse problema de pesquisa, **o objetivo geral** é investigar os motivos que levam os professores brasileiros a estudarem Mestrado no exterior. O estudo está fundamentado nos dispositivos que orientam a Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil bem como em pressupostos de autores que discutem a temática em tela.

Apresentamos o Referencial Teórico que descreve um pouco da história da formação docente, abordando sua

evolução ao longo do tempo e contextualizando os principais marcos e mudanças ocorridos. Destacamos como as leis que regem a formação docente atualmente desempenham um papel crucial na definição das diretrizes e normas para a qualificação e atualização dos profissionais da educação. Posteriormente, direcionamos nossa atenção para os programas de mestrado (ME) e doutorado (DO) no contexto nacional, ressaltando que, apesar de o Amazonas ser o segundo em oferta em relação ao Pará, a pós-graduação stricto sensu na região norte ainda é limitada, indicando uma possível falta de incentivo ou recursos.

Exploramos também programas de mestrado e doutorado no exterior, destacando a importância da internacionalização para enriquecer a formação acadêmica, promover experiências adicionais e facilitar a colaboração entre os envolvidos no processo educacional. Buscamos compreender os motivos por trás do crescente interesse de brasileiros em oportunidades de mestrado e doutorado fora do país, levantando questões sobre a valorização da ciência no Brasil e possíveis vantagens durante as férias.

Tratamos também da abordagem metodológica, que neste trabalho, é de cunho qualitativo e que na concepção de Gil (2002), é um processo complexo que envolve várias etapas. A sequência organizada dessas atividades ajudam a orientar o foco da pesquisa e determinar como a análise dos dados deve ser realizada. Quanto ao procedimento, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois foi preciso pesquisar em artigos científicos, dissertações entre outros documentos o embasamento da pesquisa. Agregado a isso, abordamos também a justificativa que confere a relevância do estudo, onde apresentamos a nossa relação com a temática, ou seja, a contribuição da pesquisa para a sociedade.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Abordamos a contextualização da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil em seis seções. Iniciamos com a Formação Docente, seguida pela Formação em Pós-Graduação no país. Em seguida, exploramos os Programas de Mestrado (ME) e de Doutorado (DO) no Brasil, assim como os Programas no Exterior, com ênfase na experiência de brasileiros. A análise se estende aos desafios e benefícios do Mestrado e Doutorado fora do país.

2.1 Formação Docente

Ao longo da história, a formação docente no Brasil passou por diferentes momentos e contexto que moldaram a maneira como os professores são formados e treinados para praticarem a profissão. Para entender melhor como isso se deu, faz-se necessário reportar um pouco da história da educação desde o período colonial, quando foram criadas as primeiras escolas no país. Nesse período, a educação estava nas mãos dos jesuítas, que tinha como grande objetivo evangelizar os índios e controlar a fé e a moral da população. Foram eles os responsáveis pela criação de escolas para os filhos dos colonos e pela

formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, (Caldas, 2021). Durante o período imperial, foi criada em 1835 a primeira Escola Normal do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de preparar docentes para as escolas primárias. Esse marco histórico, foi um passo importante para profissionalizar a carreira docente e melhorar a eficácia do ensino. (Gondra; Schueler, 2008).

“A Proclamação da República, em 1889, é apresentada como o marco de criação e expansão da escola para o povo [...]”. (Morais; Nóbrega-Therrien; Barbosa, 2023, p. 7). A chegada da República foi um importante momento da educação no Brasil. Nesse período, foram criados novos programas de preparação docente, que visavam formar professores para atuarem em todos os graus de instrução. Foi também nesse momento que se iniciou a implementação de escolas públicas em todo o país, com o objetivo de garantir o acesso à educação para a população em geral, e não apenas para as elites.

Durante a Primeira República (1889-1930), a Constituição de 1891 estabeleceu a descentralização da educação no país, deixando a cargo dos estados a responsabilidade pela organização e manutenção do ensino primário. Com isso, as escolas normais se tornaram instituições fundamentais para a capacitação pedagógica em todo o Brasil. A Escola Normal de São Paulo, fundada em 1846, teve um papel importante na qualificação docente para o ensino primário. Essa escola foi criada com o objetivo de oferecer uma formação adequada aos professores das primeiras letras, a fim de melhorar o nível de instrução nas escolas primárias. Ao longo das décadas seguintes a instituição se consolidou como referência na qualificação docente e serviu de exemplo para a geração de outras escolas normais em diferentes estados do Brasil (Caldas, 2021).

Segundo Campelo (2023), a expansão da Escola Normal, na década de 1930, se deu pela necessidade de formar professores voltados para a educação primária que nesse tempo era destinada para a classe média e alta, sendo que a maioria da população não tinha acesso à escolarização. O objetivo principal da Escola Normal era formar mulheres da classe burguesa para a docência, que seriam responsáveis por transmitir conhecimento às crianças que frequentavam a escola primária. Embora os conteúdos e o currículo da Escola Normal fossem destinados a professores do sexo feminino, isso não significava que todas as mulheres que frequentavam a escola seriam obrigadas a seguir a carreira docente, ou que apenas aquelas que não conseguissem se casar seriam destinadas a essa profissão. Sendo assim, a Escola Normal desempenhou um papel importante no nível de instrução educacional no Brasil e na valorização da profissão de professor.

Desde a década de 1930, importantes educadores brasileiros, como Anísio Teixeira, defendiam implementar um sistema nacional de ensino que unificasse as normas e diretrizes educacionais em todo o país, ao invés de manter muitos sistemas estaduais, como ocorria na época. Com a chegada de Getúlio Vargas à presidência, foram realizadas diversas reformas na área educacional, incluindo a unificação das normas de ensino em todo o país. No entanto, foi somente em 1946, com a entrada em vigor da Lei Orgânica do Ensino

Normal, que se deu um importante passo para a organização da formação de professores e para a articulação dos ciclos educacionais em todo o país. Essa lei estabeleceu normas e diretrizes para a qualificação docente, além de ter criado as Escolas Normais Superiores, responsáveis por formar professores destinados em nível secundário e técnico, (Caldas, 2021).

Assim, a formação docente no Brasil passou por transformações importantes desde o período colonial, com influências religiosas, sociais e políticas que moldaram o cenário educacional do país, como apontam Caldas (2021), Gondra e Schueler (2008). Se, no período colonial, a educação servia principalmente aos interesses de evangelização e formação das elites, o início do movimento para uma formação docente mais estruturada começou com a criação da primeira Escola Normal em 1835. Esse marco inicial evoluiu e ganhou força ao longo das décadas, especialmente com as reformas do governo de Getúlio Vargas, que buscavam unificar e organizar a educação nacional. A Proclamação da República trouxe a expansão da escola pública e a descentralização da educação, transferindo a responsabilidade para os estados e valorizando as escolas normais como centros de qualificação de professores para o ensino primário.

A partir da década de 1930, com a expansão das escolas normais, percebe-se uma inclinação para educar professoras da classe burguesa, evidenciando um recorte social que limitava o acesso da população de baixa renda à formação docente, como observado por Campelo (2023). Na era Vargas, o avanço com a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, representou uma tentativa de padronizar a formação docente e integrar os ciclos educacionais, estabelecendo as bases para uma educação mais organizada e menos fragmentada no país. Essas mudanças mostram como o desenvolvimento da formação docente no Brasil foi marcado por desafios e avanços estruturais que refletem as complexidades da história educacional do país, buscando, ao longo do tempo, um ensino mais acessível e bem estruturado.

Com o passar dos anos a profissão docente foi se desenvolvendo e evoluindo, buscando oferecer uma formação mais ampla e democrática. Segundo Costa *et al.* (2020), a Lei que regula a Educação Nacional de 1961 foi a primeira lei brasileira a estabelecer as bases do sistema educacional brasileiro e trouxe importantes mudanças em relação às anteriores, como as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema. Entre as mudanças que essa lei trouxe, destaca-se a valorização do ensino secundário como uma etapa importante da formação educacional, que deveria estar mais voltada para a realidade cotidiana dos estudantes e menos enciclopédica. Isso refletia a influência do movimento Escolanovista, que valorizava uma educação mais prática e centrada no aluno, em oposição a uma educação baseada apenas no ensino tradicional e conteudista.

Já a Lei nº 5.692/71, sancionada em 11 de agosto de 1971, estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus no Brasil. Uma das mudanças mais promovidas pela lei foi a incorporação da formação de professores como uma das

habilitações profissionais do segundo grau. Com a nova lei, as denominações antigas de Escola Normal e Instituto de Educação deixaram de existir e foram substituídas pela Habilitação ao Magistério, que passou a ser oferecida em diversas modalidades e campos de estudos. A inclusão da qualificação docente no segundo grau representou uma mudança importante na educação brasileira, tornando-a mais abrangente e atualizada com as demandas da época (PIMENTA, 2004).

Na evolução da formação docente registramos também a Lei das Diretrizes Educacionais de 1996 que trouxe mudanças significativas em relação à formação e atuação de professores da primeira etapa da educação. Enquanto a lei anterior, de 1961, previa que os professores poderiam concluir cursos regulares de nível médio, a nova LDB determinou que a capacitação de docentes para o ensino fundamental e médio deveria ser realizada em formação de nível universitário. Sendo assim, a nova lei estabeleceu critérios mais rigorosos com o intuito de instruir a atuação de professores na Educação Básica, buscando garantir uma educação de qualidade oferecida aos alunos. Esta formação específica é conferida no artigo 62 da LDB/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica faz-se em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. (Brasil, 1996)

A formação docente no Brasil passou por significativas transformações ao longo das décadas, refletindo o esforço de adaptação às demandas sociais e educacionais do país. Costa et al. (2020) apontam que a Lei de 1961 foi pioneira ao estabelecer uma base para o sistema educacional, destacando o ensino secundário e influenciando-o a ser mais voltado para a realidade dos estudantes. Esse avanço foi consolidado com a Lei nº 5.692/71, que ampliou a formação docente para o segundo grau, substituindo as antigas escolas normais e criando a Habilitação ao Magistério, um passo importante para atualizar o currículo e torná-lo mais alinhado com o contexto social. Contudo, foi apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que se estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para docentes da Educação Básica, buscando maior qualidade no ensino.

Esse avanço, presente no artigo 62 da LDB/96, enfatizou a importância de uma formação sólida, agora vista como essencial para oferecer educação de qualidade no país. Apesar dessas conquistas legislativas, que regulamentam e modernizam a profissão, a formação docente ainda enfrenta limitações significativas, especialmente em relação a recursos e tecnologias que facilitem o aprendizado, como também pela falta de programas de formação continuada que contemplem essas novas demandas. Isso aponta para uma necessidade contínua de investimentos e políticas que valorizem e aperfeiçoem a formação e a carreira docente, assegurando que os professores estejam aptos a contribuir efetivamente para o desenvolvimento educacional e social do Brasil.

Atualmente, a formação docente no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as bases e diretrizes para a qualificação docente em todas as etapas educacionais. Há também programas de educação continuada, destinados a professores em exercício, que buscam atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Apesar dos avanços conquistados, a formação docente no Brasil ainda enfrenta desafios, como a falta de investimento em infraestrutura e a formação insuficiente em relação às novas tecnologias. A formação docente é um tema de grande importância para o desenvolvimento da educação no país, e é fundamental que sejam adotadas medidas para aprimorar a formação e valorizar a carreira dos trabalhadores da área, inclusive na pós-graduação, tema que nos ocupa na sequência.

2.2 Formação em Pós Graduação no Brasil

A pós-graduação é uma etapa da formação acadêmica que se segue à graduação. Ela tem como objetivo aprofundar os conhecimentos em uma determinada área e preparar os alunos para a pesquisa e para a produção científica. Segundo a legislação vigente existem dois tipos de pós-graduação: Lato Sensu e Stricto Sensu. De acordo com Saviani (2000), a pós-graduação Lato Sensu é voltada para a especialização profissional em uma determinada área do conhecimento. Ela tem como objetivo aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos em uma determinada área, visando à aplicação desses conhecimentos em atividades profissionais. Já a pós-graduação Stricto Sensu é um programa de mestrado ou doutorado que tem como objetivo formar pesquisadores e docentes para o ensino superior, oferecendo uma formação mais aprofundada em determinada área do conhecimento.

Dessa forma, a pós-graduação no Brasil desempenha um papel fundamental na formação acadêmica avançada, estruturando-se em dois níveis principais: Lato Sensu e Stricto Sensu. Enquanto a primeira, como descreve Saviani (2000), é direcionada para o aperfeiçoamento profissional em áreas específicas, proporcionando uma aplicação prática dos conhecimentos teóricos, a segunda visa formar especialistas capazes de contribuir com a pesquisa e o ensino superior. Essa distinção é crucial para a evolução das competências no mercado e na academia, pois o formato Stricto Sensu (seja no mestrado ou doutorado) permite que profissionais desenvolvam uma formação mais específica e aprofundada, tornando-se pesquisadores.

Esse modelo de educação mais direcionado à produção científica e ao avanço do conhecimento exige regulamentação clara para orientar suas diretrizes e promover a excelência dos programas oferecidos. É nesse sentido que o Parecer nº 977/65 ganha relevância, pois ele se localiza nas primeiras orientações para consolidar as bases da pós-graduação no Brasil, fomentando uma estrutura que prioriza a qualidade e a pesquisa científica, essencial para o progresso educacional e acadêmico no país.

O Parecer nº 977/65, citado no parágrafo anterior, emitido pelo Conselho de Educação Superior (C.E.Su) e aprovado em 3 de dezembro de 1965, representa um marco significativo na trajetória histórica dos cursos de pós-graduação. Ao examinarmos o conteúdo deste parecer, conhecemos não apenas as diretrizes específicas propostas na década de 1960, mas também as dinâmicas e desafios que permeavam o campo dos cursos de Pós-graduação.

O Decreto 19851/31, conhecido como Reforma Francisco Campos, foi outro marco importante na história da educação brasileira. Ele foi promulgado em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, e estabeleceu mudanças significativas no sistema educacional do país, incluindo a criação de novas universidades e a reforma de outras já existentes (Neuenfeldt; Isaia, 2008). Ainda segundo as autoras, esse marco na história do sistema educacional, contribuiu para favorecer uma grande expansão do ensino superior no Brasil nas décadas seguintes, até os anos 1950. Esse fato permitiu que as instituições de ensino superior começassem a pensar mais concretamente sobre a necessidade de programas de pós-graduação.

Na década seguinte, 1960, o Parecer 977/65 no qual o professor Newton Sucupira era o relator, estabeleceu que os cursos de especialização denominados de Lato Sensu se incluíam na categoria de especialização e aperfeiçoamento. No entanto, naquela época não havia um regulamento claro para esses cursos, o que possibilitava a oferta de cursos de qualidade duvidosa e sem a devida fiscalização, fato esse que contribuiu com a propagação rápida desses cursos (Peixoto Filho, 2004). O autor também comenta que na década de 1970, preocupados com a baixa qualidade e a rápida proliferação dos cursos, o Conselho Federal de Educação (CFE) criou uma comissão para disciplinar os títulos de qualificação dos docentes, com o objetivo de garantir a qualidade dos cursos de pós-graduação Lato Sensu. Além disso, estabeleceu critérios para a criação e funcionamento desses cursos, como a necessidade de uma equipe qualificada de professores, uma infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas e uma carga horária mínima de 360 horas.

Assim, o Parecer nº 977/65, relatado por Newton Sucupira, representou um avanço essencial para a consolidação dos cursos de pós-graduação no Brasil ao estabelecer critérios fundamentais para o funcionamento e a base desses programas. Ao delimitar que os cursos Lato Sensu se voltariam à especialização e ao aperfeiçoamento, buscou-se controlar a qualidade das formações oferecidas, respondendo à rapidez preventiva de programas que, muitas vezes, careciam de padrões adequados. Esse movimento foi complementado por iniciativas como o Decreto 19.851/31, ou Reforma Francisco Campos, que incentivou a criação de novas universidades e impulsionou a expansão do ensino superior brasileiro nas décadas de 1930 a 1950, fomentando o ambiente para o surgimento de programas de pós-graduação.

Contudo, a falta de um controle específico e a rápida expansão dos cursos Lato Sensu revelaram a necessidade de uma legislação ainda mais abrangente e rigorosa, que

veio posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96. A LDB trouxe um marco regulatório mais rigoroso, organizando e estruturando de forma definitiva a formação e a qualificação dos profissionais da educação, com critérios claros para a qualidade dos cursos oferecidos.

Segundo Araújo, Silva e Lima (2022), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei 9.394/96, que valoriza a formação permanente e o desenvolvimento profissional dos docentes como um processo contínuo e sistemático, as especializações *Lato Sensu* foram disseminadas como uma forma de promover a formação continuada dos profissionais da educação. Peixoto Filho (2004, p. 98) corrobora essa informação quando diz:

No campo da educação, a partir da promulgação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem-se evidenciado com maior frequência esse discurso sobre a formação continuada, tanto no meio dos profissionais da educação quanto no interior das instituições formadoras: e os cursos de especialização *lato sensu* emergiram como uma alternativa de formação continuada.

Gaeta e Prata-Linhares (2013) apontam que os cursos de pós-graduação *lato sensu*, têm como objetivo principal aprofundar conhecimentos em uma área específica, visando a capacitação profissional do graduado em cursos de nível superior. Ainda, segundo as autoras, por possuírem uma abordagem mais prática e focada nas habilidades específicas na educação continuada, as especializações podem ser uma forma interessante de desenvolver e multiplicar os talentos existentes fora da academia, proporcionando aos profissionais a oportunidade de se atualizarem e se aprimorarem em suas áreas de atuação. Possibilitam ainda incentivar a troca de experiências ao compartilharem suas vivências e conhecimento entre os estudantes, permitindo-lhes que esse conhecimento seja aplicado diretamente em sua prática profissional.

As autoras supracitadas, ao discutirem os benefícios das especializações para a atualização profissional e a troca de experiências, sugerem que o *Lato Sensu* é uma forma prática e acessível de desenvolvimento contínuo para profissionais. No entanto, uma crítica que se pode fazer a esse modelo é se ele oferece o ambiente adequado para que esses profissionais aprofundem não apenas o conhecimento prático, mas também a compreensão teórica e a inovação dentro de suas áreas.

2.3 Programas de Mestrado (ME) e de Doutorado (DO) no Brasil

O uso dos termos “programa” e “curso” para se referir a diferentes modalidades de pós-graduação foi regulamentado pela Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com o artigo 44 da referida lei, a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: 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. Assim, o uso do termo “programa” para se referir aos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e do termo “curso” para se referir aos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização, aperfeiçoamento) está previsto na lei (Brasil, 1996).

Segundo Saviani (2000), a denominação “Programa de Pós-Graduação” ou “Programa de Estudos Pós-Graduados” é comumente utilizada no Brasil para se referir aos cursos de Mestrado e Doutorado, que pertencem à pós-graduação *stricto sensu*. Já a denominação “Curso de Especialização” ou “Curso de Aperfeiçoamento” é utilizada para se referir aos cursos de pós-graduação *lato sensu*. De acordo com o autor, a razão para essa distinção reside no fato de que o termo “curso” se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem cursar.

Na pós-graduação *lato sensu*, o objetivo é oferecer uma formação mais especializada e voltada para a aplicação prática do conhecimento, com uma abordagem mais profissionalizante. Já na pós-graduação *stricto sensu*, o objetivo é formar pesquisadores e profissionais altamente preparados, capazes de contribuir para o avanço do conhecimento em suas áreas de atuação. Nesse sentido, a pesquisa é um elemento fundamental da formação, e é por isso que se utiliza a denominação “Programa de Pós-Graduação”, que enfatiza a importância da pesquisa e da produção de conhecimento envolvendo Mestrados e Doutorados (Saviani, 2000).

Dessa forma, a separação entre os termos “programa” e “curso” na pós-graduação, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, demonstra a intenção de diferenciar claramente as duas modalidades: a pós-graduação *stricto sensu*, que inclui mestrados e doutorados, e *lato sensu*, que abrange especializações e aperfeiçoamentos. Como explica Saviani (2000), o termo “programa” é usado para o *stricto sensu* devido ao foco em pesquisa e produção de conhecimento, essencial para a formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior. Já o termo “curso” se aplica ao *lato sensu*, que é mais voltado para a aplicação prática e capacitação profissional em uma área específica. Essa distinção não apenas ajuda a definir os objetivos de cada modalidade, mas também organiza o sistema educacional de modo que atenda melhor às necessidades de formação acadêmica e profissional. Assim, ao designar as especializações aplicadas como “cursos” e os estudos voltados à pesquisa como “programas”, a contribuição legislativa para um sistema de pós-graduação mais estruturado e eficaz, beneficiando tanto os estudantes quanto o desenvolvimento educacional do país por meio da oferta de mestrado e doutorado.

Portanto, os programas de mestrado e doutorado no Brasil têm uma história relativamente recente, que se inicia na década de 1960, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de

Pesquisa (CNPq), em 1951 (Neuenfeldt; Isaia, 2008). Essas instituições foram criadas com o objetivo de fomentar a pesquisa e a formação de recursos humanos preparados para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural no Brasil. No início, o projeto nacional de desenvolvimento tinha como objetivos principais a industrialização e a modernização do país. Para alcançar esses objetivos, era necessário formar e qualificar pessoal especializado em áreas estratégicas como administração pública, física, matemática, química, biologia, economia e finanças (Cabral *et al.* 2020).

Passados alguns anos, na década de 1970, foi criado o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), que estabeleceu normas e diretrizes para os programas de pós-graduação no Brasil. Nessa época, os programas de mestrado e doutorado ganharam mais estrutura e qualidade, com a implementação de novos mecanismos de avaliação baseados na escala conceitual alfabética de “A” a “E”. Os cursos classificados como “A”, eram considerados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de padrão internacional (Nobre; Freitas, 2017). Ainda segundo os autores, a partir da década de 1990, a CAPES adotou um novo sistema de avaliação, baseado em notas que divergem de 1 a 7. Esse sistema de avaliação por notas tem sido utilizado até hoje. Ainda assim, a ideia de que os cursos com conceito A correspondem aos programas de padrão internacional se mantém, e essa classificação é considerada um importante indicador de qualidade para os cursos de pós-graduação no Brasil.

Ainda na década de 1970, foi criado, sob a responsabilidade e avaliação da Capes, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que é uma importante ferramenta de planejamento e coordenação da pós-graduação no Brasil. Ele estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no país, em consonância com as demandas e necessidades da sociedade e do desenvolvimento científico e tecnológico. O PNPG é atualizado periodicamente e orienta a distribuição dos recursos destinados à pós-graduação no país. A Capes é responsável pela coordenação e avaliação do PNPG. Ao longo das décadas seguintes, o PNPG passou por diversas reformas e aprimoramentos, com o objetivo de ampliar a qualidade e a relevância dos programas de pós-graduação no país, desde o primeiro plano, implementado em 1975, até o último e atual, o PNPG 2011-2020, que estabeleceu metas e diretrizes para a política de pós-graduação no Brasil, com o objetivo de consolidar o país como um pólo de excelência em pesquisa e inovação (Cabral *et al.*, 2020). Atualmente a CAPES trabalha, de forma colaborativa, na Elaboração de um Novo PNPG que atenda a um país continental e às novas demandas da atualidade.

Sob essa perspectiva, a criação dos programas de mestrado e doutorado no Brasil, a partir da década de 1960, representou um passo essencial para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, com o apoio inicial de instituições como CAPES e CNPq, que tinha o objetivo de formar profissionais para a contribuição à industrialização e à modernização do Brasil. Como observam Neuenfeldt e Isaia (2008) e Cabral *et al.* (2020), essas iniciativas refletem uma estratégia nacional para fortalecer áreas críticas, como administração pública,

ciências exatas e econômicas. Na década de 1970, a estruturação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e o desenvolvimento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), sob a coordenação da CAPES, estabeleceram normas e avaliações para garantir a qualidade e o reconhecimento internacional dos programas, o que se consolidou com o sistema de avaliação alfabética e, posteriormente, pela escala de notas de 1 a 7.

Essa classificação tornou-se um indicador fundamental de excelência na educação superior, ainda mais com o PNPG continuamente atualizado para monitorar os programas às demandas da sociedade. Hoje, leia-se ano 2024, a CAPES trabalha na elaboração de um novo PNPG, buscando atender às complexas necessidades do país, destacando a importância de um sistema educacional que se adapta ao crescimento e aos desafios de um Brasil continental. A reflexão que fazemos, em conjunto com esses autores, é que essas iniciativas não só melhoraram a qualidade da educação e pesquisa, mas também consolidaram o papel dos programas de pós-graduação como pilares para o avanço científico, tecnológico e cultural do Brasil.

E como se deu a expansão dos Programas de Pós-Graduação no Brasil? Nos últimos anos houve uma multiplicação e diversificação dos programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, abrangendo ciências exatas, humanas, sociais, biológicas, da saúde, entre outras. (Cabral *et al.* 2020). Essa expansão é positiva, pois permite que mais estudantes tenham acesso a oportunidades de formação avançada e especializada em suas áreas de interesse. Além disso, contribui para o avanço do conhecimento científico em diferentes campos e para o desenvolvimento de profissionais altamente qualificados.

No entanto, esse crescimento também traz desafios para as instituições de ensino superior e para os estudantes, como a necessidade de maior diversidade e inclusão nos programas, a melhoria da qualidade da formação e pesquisa e a ampliação do acesso a esses programas em todo o país. Isso inclui a oferta de oportunidades para a realização de pesquisas, a participação em eventos científicos e a interação com outros estudantes e pesquisadores. Por isso é importante garantir que os estudantes tenham acesso a um ambiente acadêmico estimulante e desafiador, que os incentive a desenvolver suas habilidades e talentos.

A expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, com crescimento em áreas diversas como ciências exatas, humanas e da saúde, representa um avanço significativo na formação de profissionais especializados e no desenvolvimento científico, como apontam Cabral *et al.* (2020). Ao aumentar as oportunidades de formação, o país abre portas para que mais estudantes desenvolvam suas habilidades em áreas específicas, o que é fundamental para atender às demandas de um mercado em constante transformação e o desenvolvimento da pesquisa para o avanço na área do conhecimento. No entanto, essa ampliação revela também desafios, especialmente quanto à necessidade de garantir qualidade e inclusão nos programas e de superar desigualdades regionais, como evidenciado na região Norte, que ainda conta com o menor número de programas de mestrado e doutorado.

Segundo dados da CAPES os números de ME e DO no Brasil assim se comportam na área educacional. O Brasil possui, hoje, 2355 programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). A Região Norte, onde se realiza este estudo, é a que menos oferece estes Programas. Ela totaliza apenas 91 Programas. Em relação aos cursos de pós-graduação na área educacional, o país apresenta os seguintes dados: 3647 cursos de mestrado e 2413 de doutorado. A tabela 1 mostra esses dados.

A situação da região Norte, que oferece apenas 91 programas de pós-graduação, indica uma lacuna que limita o acesso dos estudantes locais a formações avançadas, restringindo a evolução de conhecimento e oportunidades de pesquisa. Para superar essas limitações, é essencial que as instituições proporcionem um ambiente inclusivo e estimulante, incentivando a realização de pesquisas e a troca de experiências. O equilíbrio entre expansão e qualidade nos programas de pós-graduação é, portanto, necessário para que o Brasil consolide seu papel como um centro de excelência científica e tecnológica.

Tabela 1: Total de Programas e Cursos de Pós-Graduação.

Região	Total de Programas de Pós-Graduação							Total de Cursos de Pós-Graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO-OESTE	397	147	7	64	1	176	2	573	322	182	66	3
NORDESTE	960	384	16	162	1	387	10	1355	770	402	172	11
NORTE	289	131	7	54	0	91	6	377	216	95	60	6
SUDESTE	1979	370	36	374	1	1175	23	3163	1540	1203	396	24
SUL	974	278	11	145	0	526	14	1502	799	531	158	14
Totais	4599	1310	77	799	3	2355	55	6970	3647	2413	852	58

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES (2020).

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Ao compararmos por regiões apresentados na tabela, percebe-se que a região norte é a que menos oferece programas e cursos de pós-graduação acadêmico, contando com apenas 91 programas de mestrado e doutorado, 131 Cursos de mestrado e 7 Cursos de doutorado.

Analisando os dados por estados, na tabela 2, observa-se que o estado Amazonas fica apenas atrás do estado do Pará, tanto na oferta de programas quanto na oferta de

cursos, com os números distribuídos da seguinte forma: 24 programas de mestrado e doutorado, 27 programas de mestrado e 1 de doutorado. Em relação à oferta de cursos observa-se 51 cursos de mestrado e 25 cursos de doutorado.

Tabela 2: Total de Programas e Cursos de Pós-Graduação.

UF	Total de Programas de Pós-Graduação							Total de Cursos de Pós-Graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
AC	15	10	0	1	0	4	0	19	14	4	1	0
AM	63	27	1	10	0	24	1	88	51	25	11	1
AP	10	8	0	1	0	1	0	11	9	1	1	0
PA	141	49	6	31	0	52	3	195	101	57	34	3
RO	18	12	0	2	0	3	1	22	15	3	3	1
RR	14	9	0	3	0	2	0	16	11	2	3	0
TO	28	16	0	6	0	5	1	26	15	3	7	1
Total	289	131	7	54	0	91	6	377	216	95	60	6

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES (2020).

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Apesar do estado do Amazonas ocupar a segunda posição em relação ao Pará no que diz respeito à oferta do número de programas e cursos de Mestrado e Doutorado, é importante observar que essa oferta de pós-graduação stricto sensu ainda é bastante reduzida se compararmos com outros estados do Brasil. Essa diferença pode sugerir a existência de uma possível falta de incentivo ou recursos para o desenvolvimento de programas e cursos de mestrado e doutorado na região norte. Da mesma forma pode ser uma hipótese para a busca por outras alternativas de estudo no exterior.

2.4 Programas de ME e DO no Exterior

Assim como no Brasil, os programas de mestrado e doutorado no exterior também têm um papel importante na formação de pesquisadores e profissionais especializados em diversas áreas do conhecimento. Esses programas oferecem uma oportunidade única para estudantes que buscam um desafio intelectual, com um enfoque mais aprofundado em sua área de interesse, com perspectivas de colaboração em projetos internacionais de pesquisa e com acesso a recursos avançados de estudo e pesquisa.

Segundo Mota (2023), as políticas de internacionalização são meios para enriquecer a formação acadêmica de docentes, pesquisadores e estudantes. Essa abordagem acadêmica permite a realização de experiências adicionais no contexto educacional, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Seu principal objetivo é contribuir para o avanço da educação e da ciência, através da colaboração e da troca de conhecimentos com parceiros estrangeiros.

Os países desenvolvidos têm implementado políticas específicas para atrair acadêmicos altamente qualificados, e isso tem resultado em um aumento notável da imigração neste grupo. Segundo Ramos e Velho (2011), as estratégias utilizadas para atrair pesquisadores e estudantes qualificados incluem a concessão de vistos especiais e políticas de integração no mercado de trabalho. No entanto, o método mais comum é por meio da oferta de programas acadêmicos, como pós-graduação e oportunidades temporárias de docência e pesquisa. Essas oportunidades permitem que os indivíduos se adaptem ao ambiente local, recebam treinamento para realizar atividades especializadas e sejam apreciados quanto à sua disposição e capacidade de permanecer no país, ou seja, as opções acadêmicas são consideradas o principal meio de atrair talentos científicos, permitindo que se integrem, sejam treinados e apreciados antes de tomar uma decisão sobre sua permanência.

Ramos e Velho (2011) discutem as diferenças na mobilidade acadêmica de estudantes qualificados entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, existem políticas específicas que atraem talentos científicos de outros lugares, como bolsas de estudo, programas de intercâmbio e facilidades para imigração. Em contraste, nos países em desenvolvimento, a compreensão sobre as motivações e os efeitos dessa mobilidade internacional ainda é limitada. Além disso, há uma tendência de adotar medidas restritivas, como controle financeiro, para desencorajar a emigração de talentos, mesmo sem ser totalmente claro sobre as consequências dessas ações a longo prazo.

Essas dinâmicas de mobilidade internacional, embora impulsionadas por oportunidades aparentes, revelam complexidades que Ramos e Velho (2011) destacam, especialmente quando comparadas às estratégias de internacionalização apresentadas por Mota (2023). Nesse contexto, os esforços dos países desenvolvidos para atrair profissionais, com vistos especiais e bolsas de estudo, além da mera atração de talentos: eles refletem uma disputa global por inovação científica, evidenciando um desequilíbrio na retenção de profissionais.

Por outro lado, os países em desenvolvimento enfrentam limitações significativas em suas políticas de mobilidade, como restrições financeiras que dificultam a ida de pesquisadores ao exterior. Embora essas barreiras visem a retenção de talentos, elas frequentemente restringem o acesso dos pesquisadores a centros de excelência. Portanto, promover uma política de internacionalização mais flexível e aberta poderia equilibrar o crescimento individual dos pesquisadores com o desenvolvimento científico local.

Segundo Lombas (2017), atualmente, há um aumento significativo no número de estudantes e pesquisadores que estão indo estudar ou pesquisar em outros países. Isso acontece porque cada vez mais pessoas visam ambientes onde haja um alto nível de conhecimento, que permitam a atualização e aquisição de novas informações, estimulem a produtividade e a troca de ideias. Além disso, também buscam estabelecer parcerias científicas e abrir novas perspectivas de abordagem científica através do contato com pessoas de outros países. Essa tendência não se deve apenas à demanda global por ensino superior, mas também ao fato de que o número de estudantes que buscam oportunidades de estudo no exterior está crescendo em um ritmo mais rápido do que o número de estudantes matriculados nas instituições de ensino superior dentro de seus próprios países.

Nesse sentido, podemos concluir que a internacionalização no âmbito educacional, dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é fundamental para enriquecer a formação acadêmica de docentes, pesquisadores e estudantes. Essa abordagem contribui para a realização de experiências adicionais, tanto na graduação quanto na pós-graduação, proporcionando a oportunidade de colaboração e troca de conhecimentos entre os envolvidos no processo de expansão educacional. Contudo, o que motiva brasileiros a buscarem ME e DO no exterior? Esta discussão será problematizada no tópico a seguir.

2.5 A busca de Mestrado e Doutorado no Exterior por Brasileiros

Nos últimos anos, o número de brasileiros que buscam oportunidades de realizar mestrado e doutorado no exterior tem aumentado significativamente. Essa tendência reflete tanto o reconhecimento da formação acadêmica com reconhecimento internacional quanto às vantagens competitivas que ela oferece em um mercado de trabalho globalizado. Além disso, outros fatores também podem justificar esse movimento, melhores condições de oferta durante as férias, custo-benefício mais atraente ou o incentivo do governo para a internacionalização.

Segundo Maués e Bastos (2017), para acompanhar essa tendência global, o governo brasileiro tem adotado estratégias para promover a internacionalização no campo educacional. Essas estratégias incluem o desenvolvimento de programas universitários, o incentivo ao estudo de línguas estrangeiras, a internacionalização de cursos e a mobilidade de estudantes e professores. O objetivo é fortalecer a participação do Brasil em comunidades acadêmicas internacionais e estabelecer parcerias de cooperação, além de atrair estudantes e professores estrangeiros para o país e enviar profissionais brasileiros para o exterior.

Lombas (2017) corrobora essa informação ao afirmar que o governo brasileiro tem direcionado esforços para fortalecer as relações científicas e tecnológicas internacionais, por meio de investimentos e medidas políticas. A meta principal é incentivar a participação

de brasileiros em programas de pós-graduação e pesquisas no exterior. Nesse contexto, os programas de bolsas de estudo administrados pela Capes e pelo CNPq desempenham um papel crucial, promovendo a formação em pós-graduação *stricto sensu*, especialmente em países inscritos.

De acordo com Maués e Bastos (2017), os Ministérios das Relações Exteriores, Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, e Educação, através da CAPES e CNPq, promovem um programa de bolsas de estudos para estudantes no exterior chamado Ciências sem Fronteiras. O Ciências sem Fronteiras foi um projeto interdisciplinar que busca promover a internacionalização da educação superior. Os autores afirmam que o Decreto n. 7.642/11 foi criado para permitir a formação de trabalhadores em outros países, com foco em conhecimento estratégico. Além disso, o programa visava atrair profissionais de outros países para o Brasil, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do país, ou seja, o Ciências sem Fronteiras buscava tanto enviar estudantes brasileiros para o exterior quanto trazer profissionais estrangeiros para o Brasil, incentivando a educação e a pesquisa em áreas estratégicas determinadas (Maués; Bastos, 2017).

Esses esforços para internacionalizar a educação no Brasil, no entanto, levantam questões sobre sua eficácia e impacto. O governo brasileiro tem adotado estratégias para impulsionar a internacionalização da educação, por meio da criação de programas universitários, incentivo ao aprendizado de línguas estrangeiras e mobilidade de estudantes e professores, com o apoio de órgãos como a Capes e o CNPq. No entanto, ao analisar criticamente esses esforços, surge a questão de como essas políticas realmente afetam a formação de estudantes e pesquisadores brasileiros no exterior. Embora o aumento de oportunidades e o fortalecimento de parcerias internacionais sejam avanços importantes, muitos brasileiros enfrentam desafios significativos, como as barreiras culturais, a adaptação ao custo de vida em outros países e as exigências acadêmicas que podem ser muito diferentes das encontradas no Brasil.

Além disso, há uma discussão sobre o impacto concreto dessas iniciativas no desenvolvimento científico nacional: será que esses programas realmente contribuem para a valorização da ciência e tecnologia no Brasil, ou acabam beneficiando prioritariamente aqueles que têm acesso a recursos adicionais e apoio institucional? Ao mesmo tempo, fica o questionamento sobre como as experiências internacionais são aplicadas no retorno ao país e em que medida essas políticas beneficiam as regiões que mais carecem de investimento científico e educacional.

Méa, Veiga e Bolzan (2019), destacam a importância e os desafios da expansão educacional no mundo atual quando comentam que, as relações entre indivíduos e instituições estão globalizadas e a internacionalização se tornou uma necessidade e, se a formação universitária não considerar essa necessidade, sua capacidade de se destacar como um diferencial em diversos campos profissionais pode ser comprometida. Para os autores, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras enfrentam um grande desafio

para internacionalizar suas universidades, pois precisam desenvolver estratégias e políticas para promover a expansão em suas atividades acadêmicas. Isso pode incluir o estabelecimento de parcerias com universidades estrangeiras, a promoção de intercâmbios de estudantes e professores, a participação em redes internacionais de pesquisa, entre outras iniciativas.

No caso dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha um papel fundamental na definição e orientação desses programas. No contexto da internacionalização institucional, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a CAPES define esse processo como a incorporação de padrões internacionais de excelência em educação, pesquisa e extensão, bem como a integração desses padrões nas atividades regulares das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (CAPES, 2020).

A internacionalização na educação superior brasileira é vista como um aspecto essencial para preparar os profissionais para uma realidade globalizada, como apontam Méa, Veiga e Bolzan (2019). Essa expansão, no entanto, apresenta diversos desafios, especialmente para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que enfrentam a pressão de adotar estratégias eficazes para internacionalizar suas atividades. O apoio de órgãos como a CAPES é fundamental, principalmente no nível da pós-graduação *stricto sensu*, pois estabelece parâmetros e incentiva a integração de padrões internacionais de excelência em pesquisa, ensino e extensão.

No entanto, essa busca por reconhecimento internacional precisa ser equilibrada com a realidade brasileira, onde ainda existem lacunas em infraestrutura e investimento. O grande desafio, portanto, é garantir que a internacionalização contribua para fortalecer a educação superior no Brasil como um todo, e não apenas para aqueles que já possuem mais acesso a oportunidades acadêmicas, proporcionando um avanço que seja inclusivo e que realmente beneficie o cenário científico e profissional do país.

Segundo o Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação *Stricto Sensu* da CAPES (2020, p. 7) a internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil destaca alguns objetivos:

Evoluir da simples mobilidade acadêmica para o desenvolvimento de projetos cooperativos em âmbito internacional, de conhecimento diplomático, de universidades de classe mundial e de acesso (ou aquisição) a bases tecnológicas mais sofisticadas, encurtando o caminho para o desenvolvimento econômico nacional;

Ampliar as possibilidades de envolvimento e de financiamento internacional de pesquisas, as possibilidades de publicação, citação e as de patenteamento internacional de produtos, ideias e desenhos; e

Integrar atividades de internacionalização institucionais fragmentadas e desconexas e orientar investimentos e esforços de internacionalização, de forma integrada e compreensiva, visando à construção e reforço de competências centrais da instituição.

No Brasil, a produção de conhecimento científico e tecnológico se concentra principalmente na pós-graduação. A cooperação internacional começa com a capacitação de professores e estudantes de doutorado no exterior, iniciada em estabelecimento de relações acadêmicas *Stricto Sensu*. Isso impulsionou a cooperação internacional avançada, com a realização de projetos conjuntos de pesquisa. A criação de redes acadêmicas, com apoio financeiro específico, direciona o desenvolvimento de pesquisas e a formação de recursos humanos, em colaboração com os centros de formação no exterior (Morosini, 2011).

Ainda sobre cooperação internacional, Mazzuoli (2011), comenta o acordo estabelecido entre os Estados-Partes do Mercosul para reconhecer títulos e graus universitários, permitindo que sejam utilizados para atividades acadêmicas nos países membros. No Brasil, esse acordo foi incorporado através do Decreto n. 5.518, de 23 de agosto de 2005. Após a promulgação desse acordo, no Brasil, houve um aumento no número de pessoas interessadas em realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em universidades dos países membros do Mercosul, principalmente no Paraguai e na Argentina. Isso ocorre porque o método de ensino nessas instituições se mostrou extremamente estimulante, permitindo a conclusão dos cursos de mestrado em até 18 meses e dos cursos de doutorado em até 24 meses. Em contraste, no Brasil, os períodos regulares mantiveram uma carga presencial extensa, com a conclusão de semestres letivos completos e períodos médios de 24 a 48 meses para os cursos de mestrado e doutorado, respectivamente. Essas observações foram feitas por Edith Romano, diretora de Assuntos Pedagógicos (Proeg) da Universidade Federal de Roraima (Mazzuoli, 2011).

Cabe destacar que cursar uma Pós-graduação no exterior exige uma boa capacidade de adaptação a um ambiente cultural e linguístico diferente, além de exigir um grande esforço pessoal e acadêmico. No entanto, a formação adquirida e as experiências vividas podem trazer benefícios significativos para a carreira e o desenvolvimento profissional.

3 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica usada nesta pesquisa baseia-se em uma revisão de literatura com o objetivo de investigar os motivos que levam os professores brasileiros a buscarem programas de mestrado no exterior. Para tanto, a busca bibliográfica priorizou trabalhos que abordassem a temática da internacionalização da pós-graduação, bem como o impacto das políticas públicas brasileiras no incentivo à formação de profissionais em ambientes acadêmicos fora do país e as alternativas encontradas pelos docentes para acessar essa formação continuada.

O foco central desta revisão está em analisar de forma crítica os autores e estudos que discorrem sobre a realidade de brasileiros em programas de mestrado e doutorado no exterior, visando discutir, à luz desses autores, como as dificuldades de acesso à pós-

graduação *Stricto Sensu* no Brasil impulsionam essa busca por alternativas internacionais. Nesse sentido, esta pesquisa terá um caráter descritivo, conforme proposto por Gil (2002, p. 42), que destaca *“a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis”*.

3.1 Relevância, problema e objetivos do estudo

A relevância de uma pesquisa reside na sua capacidade de abordar questões importantes, expandir o conhecimento existente e contribuir para a resolução de problemas. De acordo com as palavras de Gil (2008, p. 35) *“a relevância prática do problema está nos benefícios que podem decorrer de sua solução”*. Dessa forma, apresentamos na sequência a relevância pessoal, social e educacional desta dissertação.

Para Gil (2002), a pesquisa é motivada por uma variedade de razões, podendo ser categorizada em dois grupos principais. Motivos intelectuais, que surgem do interesse intrínseco em adquirir conhecimento, e motivos práticos, que derivam da intenção de aplicar o conhecimento de maneira mais eficaz e eficiente.

De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 24) *“pesquisa é o mesmo que busca ou procura. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa.”* Nesse sentido, para tentar encontrar as respostas do tema abordado, realizaremos uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso, utilizando questionário como instrumento de coleta de dados com os participantes que assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido.

Assim, para justificar a relevância acadêmico-científica desta pesquisa, procedemos a um mapeamento de artigos e dissertações nas principais bibliotecas digitais de repositórios acadêmicos. A síntese desses elementos teóricos nos permite construir uma base de dados para posterior análise. Nesse sentido, organizamos esta fase por meio do mapeamento dos estudos relacionados ao tema desta dissertação e pela descrição das obras selecionadas para embasar o desenvolvimento do referencial teórico.

A busca por pós-graduação no exterior não se restringe apenas a uma dimensão individual ou profissional, mas também apresenta significativas implicações sociais que merecem ser destacadas. Para Gil (2008) ao abordar a importância prática de um problema, é fundamental também avaliá-la sob a perspectiva social, levantando questões como: *“Qual a relevância do estudo para determinada sociedade? Quem se beneficiará com a resolução do problema? Quais as consequências sociais do estudo?”* (Gil, 2008, p. 35).

Porém, a importância social de um problema depende muito das opiniões pessoais. O que é considerado importante por alguém pode não ser visto da mesma forma por outra pessoa. Essa discussão é relevante porque nos ajuda a entender as diferentes direções que uma pesquisa pode seguir e as diversas consequências dela (Gil, 2008).

Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010) o ponto de partida para qualquer trabalho de pesquisa é o problema, que atua como um impulso fundamental. Uma vez que

o tema tenha sido estabelecido, surge a necessidade de formular uma pergunta específica. Essa pergunta é abordada por meio de uma hipótese, cuja validade é então determinada pelo processo de pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) corroboram essa informação quando dizem que o início do processo de pesquisa científica ocorre quando nossas expectativas e conhecimentos atuais são desafiados por uma situação que não pode ser explicada. Isso leva ao surgimento de um problema que, por sua vez, direciona a investigação, definindo o que precisa ser observado e analisado para resolver essa dificuldade.

Dessa forma, o **problema** de investigação desta pesquisa é: O que motiva os professores brasileiros a estudarem Mestrado no Exterior? Em decorrência desse problema de pesquisa, o objetivo geral é investigar os motivos que levam os professores brasileiros a estudarem Mestrado no exterior. Análise de dados

Para a análise documental, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos de Cellard (2014). Segundo o autor, o termo “documento” evoluiu ao longo do tempo, abrangendo não apenas textos escritos e arquivos oficiais, mas uma ampla variedade de vestígios do passado e testemunhos. A análise crítica do documento desempenha um papel crucial em toda análise documental, sendo essa avaliação crítica aplicada em cinco dimensões: contexto histórico; identidade dos autores; autenticidade e confiabilidade do texto; natureza do texto e conceitos-chave e lógica interna do texto.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar este estudo bibliográfico fica evidente a complexidade envolvida na formação docente e na busca por programas de pós-graduação *Stricto Sensu* tanto no Brasil quanto no exterior. A evolução histórica da formação dos professores no país revela um cenário de avanços importantes, mas também destaca limitações que persistem, especialmente no que tange à distribuição desigual de oportunidades educacionais em diferentes regiões.

Embora o Brasil tenha consolidado uma política robusta de pós-graduação, a falta de flexibilidade e uma estrutura pouco adaptável às necessidades dos docentes que vivem fora dos grandes centros urbanos continuam a ser um desafio. Isso ocorre porque o sistema acadêmico brasileiro, muitas vezes, prioriza um modelo de ensino presencial e concentrado nas regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste e o Sul do país, onde se encontram as universidades mais desenvolvidas. Todavia, professores em áreas mais remotas, como o Amazonas localizado na região Norte do país, enfrentam barreiras logísticas e financeiras que dificultam o acesso à formação avançada. A estrutura rígida e pouco flexível desses programas, nem sempre se ajustam às necessidades dos professores que têm rotinas intensas e demandas familiares. Em muitos programas de pós-graduação no Brasil, a presença física contínua e o cumprimento de um calendário fixo são critérios comuns, o que dificulta o acesso para quem não consegue seguir esse ritmo. Nesse sentido, os obstáculos

enfrentados pelos professores que buscam formação no exterior evidenciam a necessidade de reavaliar as políticas de incentivo e suporte à educação continuada no Brasil, reforçando a importância de investimentos em infraestrutura e programas adaptáveis.

A atração por programas internacionais não se justifica apenas pela flexibilidade oferecida, mas também pelas oportunidades de vivência acadêmica e científica mais amplas, que favorecem a troca de conhecimentos e experiências. Para muitos docentes, estudar fora do Brasil representa a chance de acessar conteúdos atualizados e metodologias inovadoras, muitas vezes inexistentes ou pouco difundidas no contexto educacional brasileiro. A exposição a diferentes culturas acadêmicas enriquece não apenas o repertório individual dos professores, mas também sua capacidade de promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Além disso, a experiência internacional oferece aos educadores a oportunidade de formar redes de contato com colegas e pesquisadores de todo o mundo, o que pode gerar parcerias e projetos colaborativos que beneficiem diretamente o ambiente educacional no Brasil.

Portanto, é essencial compensar as estratégias de valorização e qualificação da carreira docente, considerando a relevância das experiências adquiridas fora do país para a formação de uma educação mais conectada com as demandas globais e mais justa em sua distribuição. A valorização da carreira não deve se limitar a reajustes salariais, mas também incluir incentivos que reconheçam e recompensem a formação contínua dos professores. Isso implica promover programas de apoio financeiro, como bolsas de estudo internacionais, e flexibilizar os critérios curriculares para que mais docentes possam se qualificar sem abrir mão de seus compromissos profissionais. Além do mais, é fundamental investir na criação de modelos híbridos de ensino, que combinem o presencial e o remoto, facilitando o acesso de educadores que vivem em regiões distantes. Dessa forma, o conhecimento adquirido no exterior pode ser divulgado de maneira mais eficaz, contribuindo para uma educação que não apenas atenda às exigências locais, mas também prepare os alunos para um mundo cada vez mais interconectado. Esses avanços, por sua vez, têm o potencial de transformar o cenário educacional brasileiro, tornando-o mais equitativo e alinhado com as práticas de excelência observadas globalmente.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Adelis Carvalho Azevedo; SILVA, Fabiola Cadete; LIMA, Márcia Raika E. Silva. Formação Docente: A pós-graduação lato sensu e suas implicações em práticas educacionais inclusivas nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/20006>. Acesso em: 28 abr. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 9 abr. 2023

CABRAL, Thiago Luiz Oliveira et al. A CAPES e suas sete décadas: trajetória da Pós-graduação Stricto Sensu no Brasil. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 36, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1680>. Acesso em: 16 mai. 2023

CALDAS, Iandra Fernandes. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. **Escola em tempos de conexões**, v. 2, p. 10.46943, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID463_06092021164615.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023

CAMPELO, Sandra Mara Carvalho. Desenvolvimento Docente e Inclusão social: Uma síntese do contexto histórico da formação docente no Brasil. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 79-89, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/75/69>. Acesso em: 09 abr. 2023

CAPES. **Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação Stricto sensu**. Brasília: Capes, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Aceleracao_da_Internacionalizacao_Institucional.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

COSTA, Fabricia Gonçalves da et al. **A Política de reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros: a ação do Judiciário brasileiro**. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7667266. Acesso em: 10 out. de 2023.

DELLA MÉA, Liliane Gontan Timm; DA ROCHA VEIGA, Adriana Moreira; VARGAS BOLZAN, Doris Pires. A Internacionalização da Pós-Graduação Brasileira: o caso de uma universidade pública. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 1, p. e30340-e30340, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/30340/19435>. Acesso em: 20 mai. 2023.

FRANÇA, Daniel; MOTA, Rinaldo Aparecido. A internacionalização dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Inovação & Desenvolvimento: A Revista da FACEPE**, v. 1, n. 10, 2023. Disponível em: <https://revistainovacao.facepe.br/index.php/revistaFacepe/article/view/115>. Acesso em: 16 mai. 2023.

GAETA, C.; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos lato sensu. **Olhar de professor**, v. 16, n. 2, p. 343-355, 2013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6358/4421>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. Cortez Editora, 2008. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Educacao_poder_e_sociedade_no_imperio_brasileiro.pdf. Acesso em: 09 Abr. 2023.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna : Via Litterarum, 2010.

LOMBAS, Maria Luiza de Santana. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. **Sociologias**, v. 19, n. 1, p. 308-333, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/gflj8nzq76qRZpq7M3YQBbb/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAUÉS, Olgaídes Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v40n3/1981-2582-reveduc-40-03-333.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. A questão do reconhecimento de títulos de mestrado e doutorado provenientes dos países do Mercosul. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 35, n. 1, p. 216-238, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/43752>. Acesso em: 20 maio 2023.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em revista**, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLK9fBpgYdKdbLC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MORAIS, Jocasta Maria Oliveira; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; DA SILVA BARBOSA, Elane. A história da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil: rupturas e continuidades: The history of teacher training and professional development in Brazil: ruptures and continuities. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5538>. Acesso em: 9 abr. 2023

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 1, n. 24, p. 85-96, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n24/n24a09.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 3, n. 2, p. 26-39, 2017.

PEIXOTO FILHO, Paulino et al. **Pós-Graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4618/1/arquivo5687_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1a. à 4a. série do 1 Grau. **Série Ideias**, v. 1, n. 3, p. 35, 2004. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf. Acesso em: 9 Abr. 2023.

RAMOS, Milena Yumi; VELHO, Lea. Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 1, p. 933-951, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WMSrSn5f3gGxfgdzQ8hLDGb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 de mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118251004.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.