

MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO: POLÍTICAS INOVADORAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Flávia Werle

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul. Professora titular
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO

Discussão de propostas de mestrado profissional da área de educação (MPE) mediante a concepção de profissionalização como **prática contextualizada em diálogo com as circunstâncias locais e de interlocução constante com a sociedade**. A metodologia envolve consulta a documentos normativos, análise das propostas dos MPE disponíveis no site da Capes, considerando os cursos implantados, em homologação e já homologados pelo CNE, as Áreas de Concentração e as linhas de pesquisa e intervenção social. A análise dos MPE implantados considera *contextualização, inovação e formação* com base na experiência profissional. Identifica os MPE como espaços de construção da profissionalização do educador mediante dois eixos de contribuição. No primeiro, a profissionalização é identificada na proposta de cursos MPE que se constituem em esforço de articulação da Universidade com as demandas sociais, de atenção à diversidade de fazeres e de espaços de prática educacional. No segundo, pelos objetivos que contribuem para a formação de profissionais da educação comprometidos, questionadores e voltados para a qualificação e intervenção comprometida com seus espaços profissionais.

Palavras-chave: Linha de pesquisa e intervenção social; profissionalização do educador; mestrado profissional.

PROFESSIONAL MASTER'S DEGREES IN EDUCATION:
INNOVATIVE POLICIES FOR HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Discussion of proposals for a professional master's degree in education (PME) by conceiving of professionalization as a contextualized practice in dialogue with local circumstances and in continuous interlocution with society. The method involves consulting normative documents, analysis of the PME proposals available on the CAPES site, considering the courses that have already been implemented, those that are undergoing approval, and those already approved by the CNE (National Council of Education), the majors and lines of research and social intervention. The analysis of the already implemented PME looks at *contextualization, innovation* and *formation* based on professional experience. It identifies the PME as spaces to professionalize the educator through two lines of contribution. In the first, professionalization is identified in the proposal for PME courses that are an effort to articulate University with social demands, attention to the diversity of doings and spaces for educational practice. In the second are objectives contributing to train education professionals who are committed, ask questions and aim at qualification and intervention committed to their professional spaces.

Key-words: Line of research and social intervention; professionalization of educators; professional master's degree.

1. Texto apresentado originalmente no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ocorrido de 11 a 14 de novembro de 2014, em Fortaleza e inscrito no simpósio do eixo intitulado “Didática e a Prática de Ensino na Relação com a Sociedade”. Considerando que o tema central do XVII Endipe foram as relações entre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade e, convergente com esta temática, o subeixo Impactos das políticas na gestão e no trabalho docente bem como o simpósio Gestão das políticas educacionais e trabalho docente reavivam o debate com questões relacionadas à Sociedade, em especial às políticas e à gestão educacional.

Início este artigo¹ com um ponto de vista a respeito do trabalho docente e da sociedade para depois discutir as políticas e analisar uma determinada política relacionada à formação do professor e do gestor educacional em nível de pós-graduação, qual seja, o mestrado profissional da área de educação.

Trato de começo do **trabalho docente** e a respeito dele estabeleço alguns pressupostos que podem, talvez, ser percebidos na linha do que S. Ball designou de “recursos para desviar a atenção do imediatismo e do “real” de aflição e tormenta” (BALL, 2005, p. 541) pelo qual os professores estão passando. Ball refere-se ao colapso, à erradicação do profissionalismo frente ao qual, argumentos em contrário, encobririam o caos desencadeado pelas políticas educacionais e os novos processos de gestão. O **trabalho do professor como prática contextualizada, como diálogo com as circunstâncias locais, como compromisso, como prática ético-cultural, como interlocução constante dentro das instituições e entre elas e a sociedade**, para ele, não tem futuro. O profissionalismo para Ball, que fala num contexto europeu acerca do pós-estado de bem estar, não tem espaço, tendo em vista “efeitos combinados de **tecnologias de performatividade e gerencialismo**” (BALL, 2005, p. 542). Não me proponho a discutir conceitualmente profissionalismo mas a refletir acerca da prática docente, nas escolas e sistemas educacionais brasileiros, considerando que dela não foi totalmente erradicado o profissionalismo, que dela não foram totalmente eliminados os espaços de diálogo e de sensibilidade para com as circunstâncias locais, de compromisso consigo mesmo, com os alunos e com a comunidade local, pois que, na prática, ocorrem apropriações, releituras, movimentos que resistem, modificam, acolhem as políticas de acordo com os contextos. Foco, portanto, a discussão no **contexto da prática** dos profissionais da educação, considerando o contexto brasileiro com sua diversidade e desigualdades e avaliando, também, que o contexto político-administrativo no Brasil apresenta instituições democráticas frágeis as quais coexistem, lado a lado, com comportamentos políticos modernos e tradicionais (FREY, 2000).

Lima (2001, p.62) auxilia no adensamento teórico do contexto de prática ao reconhecer um longo percurso e o complexo processo de comunicação entre a concepção normativa das políticas e sua execução em espaços escolares, aspecto em que converge com as concepções de S. Ball. Destaca que há uma certa invulnerabilidade dos professores e educadores de diferentes níveis a regras, a procedimentos burocráticos, e à imposições. Para Lima os professores como atores em espaços escolares têm capacidade para ignorar ou redefinir regras e a possibilidade de, em grupo ou individualmente, **fazer uso estratégico do espaço de interpretação de regras** que não produziram. Embora ele não esteja discutindo profissionalismo está, de alguma forma, indicando que existe espaço para práticas que não sejam apenas e sempre

respostas a regras impostas de fora, ou seja, pode-se interpretar que também Lima admite que o profissionalismo não foi eliminado. A distância social e de poder entre os atores dos sistemas de ensino (hierarquia e escolas, professores e chefias) pode ser favorável a uma mais intensa interpretação e reinterpretação de regras e de políticas, configurando um ambiente que pode, inclusive, substituí-las por normas alternativas.

Licínio Lima tem discutido a escola como lócus de resistência à reprodução normativa, destacando a importância dos atores, suas negociações e insurgências. Sua argumentação questiona o fato da ação organizacional ocorrer por referência direta a regras formais-legais, produzidas supra-organizacionalmente. De seu ponto de vista há uma simultaneidade entre a imposição normativa externa – normativismo – e o que ele chama de *infidelidade normativa* ou *fuga do normativismo*. Sua posição é de que os atores produzem regras hetero e auto-produzidas, o que põe em cheque a produção externa e a reprodução externa perfilada estritamente às normas.

Na administração centralizada do sistema de ensino a produção de regras formais, de instruções e normas é realizada fora da escola, afirma Lima. Essa miríade de regras é chamada de forma generalizada de “legislação” incluindo desde leis, decretos e portarias até circulares, ordens de serviço. Todas elas têm em comum o seu caráter normativo e impositivo.

Os graus de aplicação e entusiasmo local, a infidelidade normativa, a invulnerabilidade de certos professores a regras e a capacidade dos atores de ignorar e redefinir normas se reforçam e possibilitam o exercício da autonomia dos estabelecimentos de ensino. A autonomia encaminha para a produção de regras próprias, conforme condições locais e valores compartilhados.

Certeau é um autor importante que nos auxilia na compreensão mais ampliada desse contexto de prática embora sua discussão não seja focalizada em políticas mas em questões de cultura, práticas, sentidos que os atores atribuem a seus fazeres. Ele interroga as operações das pessoas comuns, dos usuários aos quais ele se nega a tomar como entregues à passividade e à disciplina (CERTEAU, 2011, p. 37). No dizer de seu apresentador Luce Giard, Certeau “manifesta a recusa da uniformidade que um poder administrativo gostaria de impor em nome de um saber superior e do interesse comum” (Giard, apud CERTEAU, 2011, p. 13). Assim, esta recusa à uniformidade, estes sentidos que os atores atribuem a seus fazeres alinham-se à ideia de exercício do profissionalismo e do comprometimento responsável dos educadores.

Certeau manifesta-se contrário a um ser humano afeito à uniformidade, por isto sua abordagem teórico-metodológica volta-se para a percepção dos usos, das operações de apropriação, de reapropriação, de subversão, de con-

sumo, de recepção, das microresistências, e das inércias, todas estas variantes encaradas como modos de praticar. Refere esses modos de praticar como uma metaforização da ordem dominante, como uma equivalente às regras e imposições externas. Ou seja, ao mesmo tempo uma ordem é exercida e burlada (Giard, apud CERTEAU, 2011, p.19). Entretanto o próprio Certeau alerta “o exame das práticas não implica um regresso aos indivíduos” pois “a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo” (CERTEAU, 2011, p.37-38).

Em *A invenção do cotidiano, artes de fazer*, afirma que as práticas são “arte”, melhor dizendo, “técnicas a espera de um saber esclarecido que lhes falta” (CERTEAU, 2011, p. 128). “A arte é portanto um saber que opera de fora do discurso esclarecido e que lhe falta” (p.129). As práticas são mudadas pouco a pouco em ações de discurso. Para isso o método² é importante pois sistematiza, pelo discurso um saber fazer. O saber fazer encontra-se em um espaço não-discursivo, “essencialmente sem escritura” (p.128). “A arte constitui em relação à ciência, um saber em si mesmo essencial, mas ilegível sem ela” (CERTEAU, 2011, p.131). “Nas práticas o conhecimento acha-se recolhido trata-se de um saber não sabido” (CERTEAU, 2011, p.134).

2. Destaca-se neste aspecto a importância do pesquisador como alguém que registra, reflete, ajuda a narrar o saber fazer.

Na perspectiva de prevalência e domínio do gerencialismo e da performatividade (BALL, 2004, 2005), o profissionalismo e a formação de professores se tornam obsoletos, desnecessários. Criar novas modalidades de curso, entretanto, as rearticular frente às demandas específicas dos sistemas de ensino, aperfeiçoá-las constitui projeto importante e necessário para a educação brasileira.

O debate entre teoria e prática resulta empobrecido se considerarmos o gerencialismo e a performatividade como dominantes. Descartar, mediante o argumento de invasão gerencialista, as possibilidades de reflexão na ação educacional, é negar que os professores, os diretores, os funcionários de escolas e sistemas educacionais, a partir de suas vivências pessoais e experiências, possam desenvolver práticas e um conhecimento novo e relevante. Se, portanto, entendermos que formação de professores implica num processo de autoformação, de crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, de reflexão, de implicação dos professores para com seu desenvolvimento profissional e de realização de trabalhos em colaboração, então, teremos o fazer como arte, teremos a possibilidade de, reflexivamente, construir “infidelidades”, perceber os contextos e suas necessidades.

Este texto parte de um quadro teórico em que o profissionalismo se desenvolve em contextos de prática, um quadro teórico que considera o trabalho do professor e a formação de professores como prática **contextualizada**, como **diálogo**

com as circunstâncias locais, como compromisso, como prática ético-cultural, como **interlocução constante dentro das instituições e entre elas e a sociedade**. Um quadro teórico que considera possível o exercício da **autonomia nos estabelecimentos de ensino**, um exercício que encaminha para a produção de regras próprias, conforme condições locais e valores compartilhados. Um quadro teórico que considera a formação de professores vinculada a um **processo de autoformação**, de **crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, de reflexão**, de implicação dos estudantes para com seu desenvolvimento profissional e de realização de **trabalhos em colaboração**.

As políticas educacionais constituem um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Elas visam assegurar a adequação entre as necessidades sociais de educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio do estabelecimento de normas e controles, pelo incentivo à inovação, pela gestão e apoio financeiro. Ora, as expectativas da sociedade não são uníssonas e congruentes entre si e, portanto, entre elas há possibilidades de políticas de cunho gerencialista e produtivista além das de inspiração ético-cultural, mais voltadas para a reflexão e o profissionalismo. O embate, a negociação, está muito presente no campo educacional.

MESTRADO PROFISSIONAL

A discussão que segue aborda os Mestrados Profissionais (MP) como política educacional cujo objetivo é formar um tipo de profissional específico em sua relação com o conhecimento e com a prática. O debate se estende também aos impactos deste novo tipo de formação *stricto sensu* na gestão e no trabalho docente dos próprios MP.

No contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, os mestrados profissionais são experiências recentes³. No total de todas as áreas de conhecimento, conforme dados do Fórum Nacional de Mestrados Profissionais de Educação (FOMPE), dados coletados em novembro de 2013, há 568 cursos em todo o país, dos quais 65,7% são oferecidos por IES públicas e 34,3% por instituições privadas. Do total, 76,6% estão com conceito 3, 17,9% com conceito 4 e 5,5% com conceito 5 na avaliação da Capes. Do total de cursos a metade está situada na região sudeste, 20,6% na região sul, 17,1% na região nordeste, 6,5% na região centro-oeste e 5,8% na região norte. Considerando a distribuição entre as Grandes Áreas (classificação Capes), a Multidisciplinar concentra maior número de mestrados profissionais 30,6% (somando a multidisciplinar ensino e a multidisciplinar em geral). Em segundo lugar a área de Ciências da Saúde conta com 18,5% deste tipo de mestrado, seguida da de Ciências Sociais

3. Debate interessante acerca de Mestrados Profissionais na Área de Ensino voltados para as demandas da educação básica encontra-se em Moraes (2014).

Aplicadas com 17,1% e Engenharias com 11,8%. As outras cinco grandes áreas (Linguística, Letras e Artes; Ciências Humanas; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Ciências Agrárias) não alcançam cada uma nem 10% do total dos mestrados profissionais. Há, portanto assimetrias quantitativas entre as diversas regiões do país também em termos de mestrado profissional.

TABELA 1. Instituição e designação dos cursos de Mestrado Profissional da área de Educação por situação de funcionamento – 2014

Coleta Disponível	Aguardando Homologação pelo CNE	Homologado pelo CNE
UNIPAMPA-Educação	UNINTER- Educação e Novas Tecnologias	UFPR - Educação: teoria e Prática de Ensino
IFSul - Educação e Tecnologia	UNISINOS- Gestão Educacional	UFBA - Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
UNB - Educação	UNIR - Educação Escolar	UESC - Formação de professores da Educação Básica
UEPB - Formação de Professores	UEMS – Educação	UNEB - Educação de Jovens e Adultos
UFRPE - Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	FESP/UPE – Educação	UFSCAR - Educação
UFLA - Educação	UFPB/J.P - Políticas públicas, gestão e avaliação	UNESP/ARAR - Educação Sexual
UFJF - Gestão e Avaliação da Educação Pública	UNEB - Educação e Diversidade	UFVJM - Gestão de Instituições Educacionais
UNEB - Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação	UFRB - Educação do campo	USP - Ensino de Astronomia
UNINOVE - Gestão e práticas Educacionais	UNITAU – Educação	PUC/SP - Educação: Formação de Formadores
	CEETEPS - Gestão e Desenvolvimento da educação profissional	
	IFTM - Educação Tecnológica	
	UERJ - Telemedicina e Telesaúde (eliminado embora na página da Capes esteja situado na área de Educação)	
	UFU- Tecnologias, comunicação e educação	
	UNIARA -Processo de Ensino, Gestão e Inovação	
	UFMG - Educação e Docência	

TABELA 2. Quantitativo de Mestrados Profissionais da Área de Educação por situação de funcionamento – 2014

	Nº	Porcentagem
Coleta Disponível	9	28,00%
Aguardando Homologação pelo CNE	14	44%
Homologado pelo CNE	9	28,00%
	32	

Na Área de Educação os mestrados profissionais receberam resistências fortes quando da sua proposição. Hoje, entretanto, há 32 destes cursos⁴. Informações levantadas junto à Capes em julho de 2014, referem que na Área de Educação há 14 cursos de mestrado profissional aguardando Homologação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que corresponde a 44%; nove Homologados⁵ pelo CNE, totalizando 28% - ver tabelas 1 e 2. Portanto 72% dos cursos que já submeteram o seu APCN ainda não estão implantados, ou estão em fase de implantação (ano de 2013 em diante) frente ao que se pode constatar uma ampliação progressiva dos mestrados profissionais na área de educação, em especial considerando que o primeiro MP da Área de Educação começou a funcionar em 2009.

4. Dados levantados em julho de 2014.

5. Conforme Portaria Normativa 194, de 4 de outubro de 2011 após a data de publicação da homologação do resultado pelo Ministro da Educação a Instituição proponente do mestrado profissional terá 12 meses para dar efetivo início ao funcionamento de seu curso, ou seja ofertar disciplinas para atendimento dos alunos matriculados. Após a data de início o curso passará de “curso em projeto” para “curso em funcionamento”. O reconhecimento de um curso de mestrado profissional ocorre a partir do Parecer do CNE/MEC homologado por Portaria Ministerial publicada no Diário Oficial da União.

TABELA 3. Mestrados profissionais da Área de Educação por condição de reconhecimento conforme temas prevalentes, 2014

Temas	Implantados	Aguardando homologação	Já homologados
Educação	3	4	1
Gestão e ...	4	3	1
Formação de professores	1	1	2
Tecnologia/educação tecnológica	1	3	
Curriculo/inoações		1	1
Diversidade/educ. campo		2	
EJA			1
Educação sexual			1
Prática de ensino			1
Ensino de ...			1

Observa-se também conforme *tabela 3*, que os cursos que se encontram na condição de já homologados e aguardando homologação apresentam tendência a maior diversidade temática do que os já em funcionamento, o que pode ser um indicativo de que a área está desenvolvendo estratégias de articulação frente a esta modalidade considerando as competências acadêmicas desenvolvidas e as necessidades sociais percebidas. Ou seja afigura-se que a comunidade acadêmico-institucional da Área está atenta e em interlocução com o contexto e com as necessidades sócio-educacionais de forma a propor cursos de mestrado profissional adequados a eles.

Para analisar o MP como política educacional desenvolve-se neste texto uma abordagem por dois eixos: o contexto da formulação das políticas - texto legal, considerando aspectos normativos, expressos em Portarias, e o contexto da prática, discutido a partir da análise de propostas de mestrados profissionais da área de Educação. Para este segundo eixo utilizou-se “Proposta do Programa” do ano de 2012, de nove Cursos de Mestrado Profissional, disponíveis na página da Capes, o que corresponde a 28% dos cursos desta modalidade e desta Área aprovados na Capes até julho de 2014. Em alguns casos também foi consultado o site dos cursos na internet.

NORMATIVAS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS – EIXO DA FORMULAÇÃO POLÍTICA

A Portaria Normativa Capes 47/95 destacava que os cursos de mestrado dirigidos à formação profissional deveriam ter seus docentes e orientadores com produção intelectual de alto nível, divulgada de acordo com padrões reconhecidos. Os requisitos necessários para a aprovação do curso eram a existência de pesquisa de boa qualidade, os projetos em parceria com o setor produtivo e a oferta de atividades de extensão. Quanto aos trabalhos de conclusão de curso poderiam assumir formas de dissertação, projeto, análise de casos, *performance*, desenvolvimento de protótipos, equipamentos e instrumentos. Esta Portaria era um documento breve e inicial com algumas diretivas para orientar os cursos de mestrado profissional – MP.

Em 16 de dezembro de 1998 foi exarada a Portaria 80/98 designando a nova modalidade de “mestrado profissionalizante” e relacionando-a diretamente à formação de profissionais para elaborar novas técnicas e processos. Foi dado destaque ao caráter de terminalidade ao mestrado, então designado de profissionalizante, mediante estrutura curricular que articulasse ensino com aplicação profissional, e se relacionasse com a formação profissional obtida em nível de graduação. Quanto ao trabalho final o documento repete a normatização da Portaria de 1995, sem avançar na concepção de trabalho final. Em 1998, entretanto, é dada maior amplitude às instituições proponentes que poderiam não apenas ter cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas agora também alargando para as que tivessem curso *lato sensu*, realizassem pesquisa e prestação de serviços e revelassem qualificação científica, tecnológica e/ou artística no campo específico do curso. A Portaria 80/98 destaca-se pelo anúncio da ênfase tecnológica, de inovação de processos e pelo caráter de terminalidade atribuído ao curso.

Em 2003 a Câmara de Educação Superior do CNE emite o Parecer 81/2003, pronunciando-se que os mestrados profissionalizantes são de oferta regular

e levam à obtenção de diploma e grau acadêmico. A oferta regular frente a cursos de edição única são noções que se alternam nos documentos relativos ao MP, sem que tenham uma justificativa mais consistente para tal. Avaliamos que, especialmente a oferta única assemelha-se mais com a modalidade de curso de especialização que não exige pesquisa e intervenção social constante e cumulativa, e um debate mais aprofundado entre teoria e prática.

Já em 2009, a Portaria Normativa Capes 7/09 delimita com maior detalhe as características do mestrado profissional (agora não mais designado de mestrado profissionalizante) reafirmando sua validade nacional e aos titulados os mesmos direitos concedidos aos portadores de mestrado acadêmico. O mestrado profissional foi então definido como curso que possibilita capacitação para a prática profissional avançada e transformadora, voltado para a inovação pela incorporação do método científico e rigor metodológico na gestão, produção e aperfeiçoamentos tecnológicos. O artigo 4º. especifica os objetivos do mestrado profissional nos quais se evidencia o compromisso com a competitividade e produtividade das empresas e organizações públicas e privadas. São objetivos do mestrado profissional:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

O parágrafo único do artigo 5º. da Portaria Normativa Capes 7/09 traz uma informação fundamental ao reiterar a ênfase em princípios orientadores do mestrado profissional quais sejam: **aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico científico, valorização da experiência profissional**, os quais deverão estar consistentemente expressos na estrutura curricular. As especificações a respeito do corpo docente apresentam-se um pouco mais distanciadas e diferenciadas das exigências feitas para os do mestrado acadêmico— “apresentar de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação; apresentar normas bem

definidas de seleção de docentes que serão responsáveis pela orientação dos alunos” (incisos V e VI, art.7º. da Portaria Normativa Capes 7/09) - e menos rígida em termos de carga horária uma vez que é admitida a dedicação parcial ao curso. A qualificação do corpo docente é objeto de controle, devendo ser demonstrada pela produção intelectual ou reconhecida experiência profissional. Os formatos e tipos de trabalho de conclusão de curso foram mais longamente especificados, apresentando maior diversificação, podendo apresentar-se em forma de: artigos, patentes, revisão sistemática e aprofundada da literatura, projetos técnicos, publicações tecnológicas, registros de propriedade intelectual, desenvolvimento de aplicativos, de materiais instrucionais, didáticos e de produtos, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, dentre outros. Mantém a possibilidade de cursos com duração determinada – edição única - e a excepcionalidade em termos de concessão de bolsas de estudos pela Capes.

A Portaria Normativa Capes 7/09 abre alternativas diferenciadas, antes não aventadas nos documentos normativos, possibilitando para a estruturação dos mestrados profissionais, a forma de consórcios, ou a oferta em instituições como Universidades, centros de pesquisa, entidades públicas ou privadas.

Os documentos que normatizam o mestrado profissional avançaram em especificação do formato do trabalho de conclusão de curso e em termos da composição do corpo docente. Este avanço, entretanto, não parece suficientemente claro para configurar uma nova forma para esta modalidade de curso em termos de sua estrutura e funcionamento. A concepção de mestrado profissional no âmbito das normatizações não está esclarecida ao ponto de inspirar a configuração de um instrumento de avaliação coerente com esta especificidade pretendida para os MP⁶. Há declarações gerais como o objetivo de “contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas” a qual não está acompanhada de como tal objetivo se expressa em termos formativos. Neste aspecto a definição de resultados pretendidos não auxilia na configuração de novas configurações de curso – de funcionamento, de produção científica, curriculares, ... -, afigurando-se a predominância e persistência do formato dos pós-graduações acadêmicos.

Por outro lado, a ênfase na capacitação profissional voltada a procedimentos técnicos e demandas do mercado de trabalho, a urgência de atender a demandas de desenvolvimento, o foco na melhoria da eficácia e da eficiência das organizações e na solução de problemas, o compromisso com a competitividade e aumento da produtividade, situa as normativas com relação aos mestrados profissionais numa perspectiva instrumental, objetivista, produtivista e voltada para resultados. Há, entretanto que considerar como as instituições estão se apropriando destas normas e configurando suas práticas.

6. Observe-se que críticas à avaliação são registradas de longa data, acentuando o caráter acadêmico, de supervalorização da produção científica publicada e pouca atenção à articulação com os espaços profissionais e impactos da produção científica na sociedade. Spagnolo e Souza (2004) já apontavam: “Apesar das Comissões [de Área] disporem de certa liberdade de estabelecer critérios e parâmetros em sua área, as diretrizes gerais, consolidadas pela tradição e formalizadas em normas, dão identidade e coesão ao processo. ... avaliação caracteriza-se, finalmente, por ser essencialmente acadêmica. Valoriza, sobretudo, a pesquisa e as publicações científicas. Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral” (p.9).

ANÁLISE DOS CURSOS DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FUNCIONAMENTO: TEMAS PREVALENTES E FORMAS DE ABORDAR O EIXO DA PRÁTICA

Os cursos em funcionamento em meados de 2014 e que já participaram de uma avaliação, tendo, portanto, preenchido o Coleta do Programa⁷, somam nove, sendo três da região sudeste, três da região nordeste, dois da região sul e um da região centro-oeste.

7. - Tem-se presente que o relatório "Proposta do Programa" é uma narrativa "oficial" do que cada MP traça (aceita/imagina/registra) para expressar o que realizou no período. Outros tantos relatos a respeito do mesmo percurso poderiam ser propostos e até se sobrepor, ao que poderia ser chamado de "oficial".

TABELA 4. Mestrados Profissionais da Área de Educação, por título, área de concentração e linhas de pesquisa e intervenção social 2014

Coleta Disponível - IES	Área Básica	Área de concentração	Linhas de Pesquisa e Intervenção Social
UNIPAMPA - (SUL)	Planejamento educacional		1) Política e gestão da educação; 2) Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial.
UFLA - (SUDESTE)	Educação	Formação de professores	1) Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas.
UNB - (C-ESTE)	Educação	A- Gestão de políticas e Sistemas educacionais; b) Políticas públicas e gestão da educação profissional e tecnológica.	A - 1) Políticas públicas e gestão da educação básica; A - 2) Políticas públicas e gestão da educação superior. B - 1) Sistema de inovação, cultura e desenvolvimento regional; B - 2) Políticas e gestão da educação profissional e tecnológica.
UEPB - (NORD)	Educação	Formação de Professores da educação básica	1) Linguagens e letramento digital; 2) Práticas de leitura e produção textual.
UNINOVE - (SUDESTE)	Gestão e práticas Educacionais		1) Gestão educacional; 2) Práticas pedagógicas; 3) Práticas político-sociais.
UFJF - (SUDESTE)	Educação	Gestão e Avaliação da Educação Pública	1) Modelos, instrumentos e medidas educacionais; 2) Gestão, avaliação e reforma da educação pública; 3) Equidade, políticas e financiamento da educação pública; 4) Avaliação, currículos e desenvolvimento profissional de gestores e professores de educação básica.
UNEB - (NORD)	Educação - Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	A - Gestão da educação e redes sociais; B) Processos tecnológicos e redes sociais	A - 1) Gestão da educação e redes sociais; B - 1) Educação, processos tecnológicos e redes sociais.
UFRPE - (NORD)	Tecnologia Educacional	Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	1) Ferramentas tecnológicas para EAD; 2) gestão e produção de conteúdo para EAD.
IFSul - (SUL)	Educação e Tecnologia	Educação	1) Políticas e práticas de formação; 2) Linguagens verbo-visuais e tecnologias.

Considerando as Linhas de Pesquisa e Intervenção Social – LPIS - identifica-se que o tema **gestão** é o mais frequente, seja relacionado à educação básica, à educação superior, à educação profissional, à avaliação da educação pública, à redes sociais, à educação a distância (EAD).

O segundo tema mais frequente é **tecnologias**, articulado a linguagens verbais e visuais, a ferramentas e conteúdos para EAD, a linguagens e letramento.

Figuram como temas em linhas de pesquisa e intervenção social de três IES quatro temas: **políticas**, em geral, associadas a focos como financiamento, a práticas de formação, a práticas sociais. Como tema presente em Linhas de pesquisa e intervenção social – LPIS – de três mestrados profissionais está o de **práticas** relacionadas a formação, a aspectos sociais, políticos e pedagógicos. Igualmente com presença em três MP o tema **linguagens** relacionada a letramento digital, a diversidade cultural e inovação pedagógica, e a tecnologias. Com presença em dois MP o tema **diversidade**, cultural e territorial, assim como o tema **inovação**, articulado a desenvolvimento regional e a aspectos pedagógicos. O tema **ferramentas/modelos** aparece em dois MP seja relacionado a instrumentos de medidas, como a EAD.

Em termos de localização regional o tema gestão é o mais distribuído e presente em MP de todo o país, o que não acontece com tema relacionado a tecnologias que parece predominar em MP da região nordeste.

A seguir os nove MP já em funcionamento serão analisados considerando três aspectos: *contextualização*, *inovação* e *formação* com base na experiência profissional. Entende-se que estas categorias não são fechadas, mas porosas entre si. Ou seja, a configuração de cada uma se desenvolve e avança em articulações com as demais. A análise não designará a condição específica de cada MP mas refere-se a uma situação geral inferida do conjunto dos MP, embora algumas transcrições sejam de relatórios específicos.

Contextualização é uma categoria que leva em conta as estratégias de diálogo dos MP com as circunstâncias locais e a interlocução com a sociedade de diferentes maneiras (produção científica, convênios, estratégias curriculares, processo seletivo, candidaturas).

A contextualização é uma dimensão, que se situa, inclusive em *período anterior à criação do MP*, implicando em prévia colaboração com redes de ensino locais, regionais e em alguns casos, redes públicas de vários estados brasileiros. Há IES com pesquisa junto a redes de ensino há mais de 10 anos, com estruturas que desenvolvem instrumentos para gestão de sistemas de ensino, ou ofertam cursos de extensão e de especialização nas origens do MP. Muitos MP referem que a procura dos cursos acadêmicos da IES tem demonstrado o

interesse de professores das redes públicas pela formação *stricto sensu*. Outros MP no início de seu funcionamento declaram o ajustamento das pesquisas que já vinham sendo desenvolvidas a aspectos mais aplicados das temáticas que os constituem. Há também o caso de realização de “experiência piloto” para várias turmas do governo federal (professores e técnico-administrativos), o que foi importante, dentre outros aspectos por demonstrar o quanto o perfil de um MP seria adequado para este tipo de demanda.

A *destinação das vagas* ou o *perfil almejado para os candidatos* indica preferência por profissionais em exercício, diretores de escolas públicas, técnicos de órgãos de gestão da educação básica pública, bem como de órgãos do Ministério de Educação do Brasil e, inclusive, um caso de técnicos do Ministério de Educação de outro país – Moçambique. A *composição de turmas* muitas vezes é demandada por secretarias estaduais e municipais de educação, o que, proporciona uma positiva condição de apoio aos matriculados, oferecendo sustentabilidade ao curso. Há casos em que se trata de uma demanda institucional quando os problemas de pesquisa passam a focar temáticas institucionais. Esta vinculação com o contexto consolida o caráter aplicado do curso. Ademais como o MP é realizado em serviço, a prática dos alunos passa a ser discutida nos seminários e objeto a ser problematizado nos trabalhos de finalização do curso.

Os processos seletivos, de maneira geral se assemelham aos dos programas acadêmicos em termos de etapas e documentação (*curriculum vitae*, prova escrita, proficiência). Alguns casos apresentam especificidade como uma instituição privada que criou “fator público no processo seletivo” atribuindo um “bônus de 20% de pontos” na média final de classificação no processo seletivo a profissionais dos sistemas públicos de ensino, caso que resultou em 85% dos matriculados terem este perfil (professores, supervisores, coordenadores, dirigentes de ensino).

Há cursos que visualizam sua condição de futuro dependente da constituição de um sistema de incentivos que sirvam de articulação para o docente como pesquisador de forma a produzir material didático e conhecimentos com base em tradições e em resultados de pesquisa de diferentes áreas de especialidade (administração, ciência política, e outros, variável conforme as LPIS) e com isto avançar no enfrentamento de problemas da prática da educação.

Aspectos relacionados à *proposta formativa* indicam também contextualização, dando condições de estudo e manutenção no ambiente de trabalho de profissionais de carreira em instituições privadas e órgãos públicos. São exemplificativos os cursos híbridos com algumas ofertas na modalidade a distância, e semi-presenciais, a realização de cursos presenciais em certos meses do

ano civil, não coincidentes com os regulares períodos de aulas do calendário escolar e, equipes docentes interdisciplinares constituídas de pesquisadores de diversos institutos, diversas áreas de conhecimento e PPGs da IES. A realização de pesquisa direcionada à intervenção em problemas concretos da educação relacionados às linhas de pesquisa é também seguidamente declarada pelos MP. O trabalho final é outro indicativo de contextualização no mais das vezes relacionado à área profissional do mestrando na forma de plano de ação educacional relacionado à sua experiência e área de atuação.

Os objetivos dos MP explicitam o eixo de contextualização forte, como por exemplo: - preparar quadros para a atuação estratégica na educação; ampliar a capacidade de contribuição qualificada à formação de professores pesquisadores da educação básica da região; desenvolver uma proposta formativa que ofereça condições de construir projetos de intervenção na rede escolar; produzir conhecimentos que possam subsidiar políticas, programas, planos e projetos em sistemas educacionais; contribuir para a formação de profissionais qualificados para resolver problemas práticos, garantindo uma atuação de qualidade no mercado de trabalho; atender às demandas da sociedade por formação e qualificação profissional.

O sucesso da proposta formativa do MP é referida em alguns relatórios, como por exemplo: projetos desenvolvidos pelos alunos tem contribuído para atrair parceiros dispostos a financiar novos projetos. Ademais os MP tem sido procurados por instituições públicas e privadas para a oferta de turmas exclusivas especialmente Institutos Federais de Tecnologia e prefeituras.

As LPIS evidenciam também aspectos de contextualização, como por exemplo, a indicação que o fio condutor do curso é a “formação de professores considerando aspectos relacionados às identidades e diferenças advindas da diversidade cultural, das inovações pedagógicas, e das subjetividades docentes e discentes, produzidas com as diferentes linguagens da sociedade contemporânea”.

Outro indicativo de contextualização é a participação em iniciativas e programas do Ministério da Educação como Observatórios da Educação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Rede Nacional de Educação Continuada.

Inovação é uma categoria que emerge dos relatórios dos MP relacionada a interdisciplinaridade e a processos de colaboração, indicando autonomia institucional. Inovação figura também como subtema em LPIS – Sistemas de inovação, cultura e desenvolvimento regional e Linguagens, diversidade e inovações pedagógicas, estas, tratadas do ponto de vista de inovações tecnológicas e metodológicas incorporáveis à prática docente.

Observa-se inovação seja nas alterações e novos formatos curriculares para atender às especificidades dos públicos, seja nas articulações institucionais e entre áreas de conhecimento. Da mesma forma o esforço de alinhar o processo formativo e as pesquisas e projetos de intervenção social com as necessidades da região resultam em numerosas inscrições nos processos seletivos o que demonstra uma face do significado social do MP e o quanto tal curso traz de contribuições para a qualificação de recursos humanos.

Assim, cursos fortemente direcionados à gestão educacional fortalecem-se mediante a soma de esforços de departamentos de diferentes Áreas de conhecimento como Administração, Economia, Ciências Sociais, Artes, Design, Ciências Contábeis e Estatística, o que demonstra um substrato interdisciplinar e colaborativo em sua organização e funcionamento. Um dos relatórios registra: “A união de professores de várias unidades acadêmicas da IES e outras Universidades e Instituições de ensino superior também demonstrou a capacidade de aglutinar trabalho desses pesquisadores em torno dos temas da educação”. O nível de ação declarado apresenta convergência com as demandas do PNPG 2011- 2020 que recomenda fortemente a interlocução entre a pós-graduação em diferentes áreas de conhecimento e a educação básica, bem como a importância da interdisciplinaridade.

Assim, vínculos intrainstitucionais e interdisciplinares afiguram-se como práticas e como possibilidades promissoras a serem aprofundadas nos MP, além dos desenvolvidos com outras IES nacionais e internacionais. Por serem muito recentes os MP não expressam em seus relatórios articulações com outros MP, o que ainda está para ser construído e talvez seja um mecanismo positivo na mais forte articulação da identidade deste tipo de curso.

A utilização de metodologias variadas no processo formativo (momentos *on line* e presenciais, calendário ajustado às condições de trabalho dos estudantes,...), a utilização de “estudos de caso”, vídeo-aulas, debates com representantes das redes de ensino conveniadas acerca de políticas educacionais, são alguns exemplos de inovação e relações colaborativas que perpassam o desenvolvimento do MP e convergem para os objetivos de preparação qualificada de recursos humanos. Outro elemento que demanda uma proposta formativa interdisciplinar decorre da diferenciação das áreas de graduação dos candidatos que acorrem ao MP.

Vários MP relatam convênios com IES nacionais e estrangeiras para o desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento.

Observa-se, entretanto, que a ficha e os quesitos de avaliação formatam em demasia o desenvolvimento de práticas mais inovadoras e mesmo situações experimentais.

A **formação** relacionada à experiência profissional é uma categoria que evidencia a importância da reflexão na articulação entre teoria e prática. Os relatórios sugerem que os cursos de MP têm, em sua constituição esta categoria como inspiração na forma como são estruturados, como seu corpo docente é captado, como o processo formativo é construído. Por outro lado a valorização da contextualização, da articulação teoria-prática e da experiência profissional dos estudantes pode também ser identificada nos objetivos dos cursos e na perspectiva de autoavaliação que muitos MP, embora de implantação recente, já manifestam.

Como os ambientes profissionais são diversificados e complexos, bem como as problemáticas a enfrentar mediante uma abordagem científica e teorizada, os cursos de MP são, em geral, constituídos por equipes interdisciplinares e, não raras vezes, com docentes de diversas instituições que se associam.

Os trabalhos de conclusão do MP são uma evidência importante que se configura como atividade de produção de conhecimento, estreitamente comprometida com a prática profissional. Pode assumir, por exemplo, a forma de “plano de ação educacional estruturado a partir do estudo de um caso de gestão”, um plano de ação que objetiva, paralelamente, a aprimorar a educação públicas em seus diferentes níveis de gestão.

Os objetivos de vários cursos de MP expressam o compromisso com conhecimentos, o desenvolvimento de qualidades profissionais e, ao mesmo tempo, atenção para com as políticas e o desenvolvimento da educação em diferentes contextos nacionais. Há objetivos que declaram o desenvolvimento da criatividade, do espírito crítico, da autonomia intelectual, da capacidade de desenvolvimento da cidadania ativa, enquanto, outros, propõem-se a refletir acerca de “políticas educacionais relacionando-as, dialogicamente com as outras áreas de saber e com os projetos de intervenção na rede escolar”. Vários cursos apresentam objetivos que sugerem a ideia de profissionalismo e formação reflexiva, como por exemplo: “incrementar processos de autonomia, reflexão, criticidade e criação”, “contribuir para a formação de profissionais qualificados para resolver problemas práticos” no mercado de trabalho nas suas diferentes esferas de atuação. Ou ainda, MP tem por objetivo “a qualificação de professores para a atuação profissional avançada, transformadora de procedimentos e processos presentes na atuação docente, realizada por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, da incorporação de metodologia científica e da utilização de recursos tecnológicos aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem”; formar para a análise e interpretação de diferentes contextos de atuação com vistas ao planejamento de ações que atendam a demandas específicas; utilizar a reflexão crítica e a pesquisa científica para a produção de novas estratégias e ações.

Há, entretanto, MP que transcrevem objetivos expressos em documentos orientadores do MP (portaria Capes), como por exemplo: “Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação; Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas”. Neste caso pode-se supor uma maior identificação com o perfil seguindo uma linha normativa e incipientemente criativa e inovadora, algo semelhante ao que é criticado por S.Ball e que foi referido no início deste artigo.

Ou seja, de certo ponto de vista pode-se também identificar nos relatórios dos MP traços de uma cultura performativa e voltada para a obediência a regras exógenas e para a valorização do que foi normatizado, e que pode ser controlado, comparado.

ENCAMINHANDO PARA CONCLUSÕES

Os MP sugerem que no âmbito da pós-graduação há um esforço de profissionalismo e da busca de caminhos alternativos, diferenciados, inovadores para oferecer uma formação continuada aos que se dedicam à Área de Educação, em diferentes funções e níveis de atuação.

A formação na modalidade de mestrado profissional na área de educação reforça a perspectiva de profissionalização da ação educacional. Este reforço ocorre em duas dimensões. Na primeira, a profissionalização pode ser identificada no esforço de construção da proposta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que constituem-se num esforço de articulação da Universidade com as demandas sociais, da área da educação, de atenção à diversidade de instituições, de fazeres e de espaços de prática. Na segunda, na medida em que tais cursos contribuem para a formação de profissionais da educação comprometidos, questionadores e voltados para seus espaços profissionais.

Os MP demonstram focos possíveis de formação pós-graduada, no que se diferenciam dos Programas Acadêmicos que, em grande parte, designam-se de “Educação”, sem uma especificação temática mais claramente e focalizada.

A alteração de um modelo de pós-graduação de perfil acadêmico que vem há muito sendo praticada e constituída é uma tarefa árdua. A declaração de um novo formato de pós-graduação não é suficiente para alterar as práticas na pós-graduação, especialmente devido a um formato de avaliação muito assemelhado e mantido para ambos os cursos – acadêmico e profissional. Submeter os MP ao preenchimento de critérios que foram construídos para os cursos acadêmicos não os ajuda a encontrar/construir sua identidade e respeitabilidade.

REFERÊNCIAS:

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, São Paulo, set./dez.2005, p. 539 – 564.

Stephen J., Ball. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar **Educação & Sociedade**; v. 25, n.89, 2004, p. 1105-1126.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Volume 1: Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. Brasília, n.21, IPEA, p. 211 - 257. Junho 2000.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Maria Helena Machado de. Ensino Superior brasileiro: discussão sobre os mestrados profissionais. IN: TAUCHEN, Gionara, BORGES, Daniele Simões (org) **Docencia e Políticas na Educação Superior**. Curitiba: Editora CRV, 2014. P. 163 – 174.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.1, n.2, p. 8 – 34, Nov. 2004.