

# Programas de Mestrado Profissional em Educação e a intervenção na prática da ação

## *Professional Master's Program in Education and the intervention in the practice of action*

**Leandro Petarnella**

Doutor em Educação e em Administração. Professor da Diretoria de Ciências Gerenciais da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.  
leandro\_66@hotmail.com

**Amélia Silveira**

Doutora em Ciências da Comunicação. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.  
ameliasilveira@gmail.com

### Resumo

Objetivando analisar as ementas dos programas de Mestrado Profissional em Educação, no Brasil, quanto ao aspecto referente à intervenção na prática da ação, este estudo adotou como delineamento metodológico a pesquisa indutiva, exploratória, qualitativa, com análise documental. Para tanto, identificou estes programas e suas ementas no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), em 2014. Em seguida, classificou os conteúdos destas ementas em unidades de significados, adotando o que preconiza Bardin (1977). A adoção do *software Wordlie* possibilitou que estas unidades de significados formassem “nuvens de palavras”, a partir da recorrência de determinado termo. Os resultados evidenciaram que o enfoque da intervenção na prática da ação se concentra nas disciplinas de metodologia da pesquisa. Entretanto, nem todos os programas se voltam, efetivamente, para esta prática. Considerando importante a intervenção na prática da ação, como diferencial deste tipo de mestrado, a continuidade do estudo se faz necessária para ampliação do conhecimento sobre esta modalidade nos programas de Mestrado Profissional em Educação.

**Palavras-chave:** Programas de Mestrado Profissional em Educação. Intervenção na prática da ação. Metodologia da pesquisa científica.

### Abstract

This paper aims to analyze the curricula of Master's Programs in Professional Education, and the focus of the analysis is the practice of action and intervention. Therefore, the research is inductive, exploratory, and qualitative, based in documents identified in these programs and their curricula on the website of the “Higher Education Personnel Improvement Coordination” (CAPES), in 2014. Then this work classified the contents of these curricula in units of meaning, adopting what Bardin (1977) advocates. Through the use of the Software Wordlie, these units of meaning formed “word clouds” based on the recurrence of certain terms. The results show that the focus of intervention in the practice of action occurs in the methodology of subjects of scientific research. However, not all programs turn, effectively, for this practice. Considering the importance of the intervention in the practice of action, as a differentiation of such master's degree, it is pointed the need to broadening the understanding of this embodiment in the Professional Master's Program in Education.

**Keywords:** Professional Master's Program in Education. Intervention in the practice of action. Methodology of Scientific Research.

## A pós-graduação no Brasil: entendimentos iniciais

A institucionalização da pós-graduação no Brasil é recente. Santos (2003) relata seus primeiros passos e discute o modelo implantado para a pós-graduação brasileira, deixando claro o início de seu entendimento, na década de 1930. Para Machado e Alves (2006), por meio do Estatuto da Universidade, de autoria de Francisco Campos, em 1945, se estabelece uma tentativa de implantação da pós-graduação no Brasil. É, novamente, Santos (2003) que esclarece que este Estatuto deu ensejo à implantação da pós-graduação brasileira, segundo os moldes europeus, na Universidade de São Paulo, na Universidade do Rio de Janeiro e na então Faculdade Nacional de Filosofia. Informa que a evolução da pós-graduação brasileira, na década de 1950, se firma a partir do interesse em realizar acordos com os Estados Unidos da América, no sentido de formalizar convênios para incrementar cursos no país.

Entretanto, a consolidação desta institucionalização não foi imediata. Segundo Romeô, Romeô e Jorge (2008) deram-se anos mais tarde, gradativamente, por meio da criação de dois organismos de governo: o Conselho Nacional de Pesquisas, atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Estas instituições, por sua vez, se consolidaram na década seguinte, ou seja, na década de 1960. Vale ressaltar que a Capes somente iniciou suas ações em 1961, dez anos após sua criação. Cabe mencionar que, ainda neste contexto, o Parecer n.º 977/65, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965), instituiu formalmente a pós-graduação no Brasil, enquanto o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), datado de 1975, e os demais que o sucederam ao longo do tempo, fazem parte da trajetória da pós-graduação brasileira.

No que tange ao avanço dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a década de 1980 foi um período importante para a pós-graduação brasileira. Marcou a tentativa de desvinculação da mesma dos modelos importados que a instituíram. Isto implica em dizer que, até então, o sistema brasileiro possuía quase o mesmo formato internacional. No entanto, de acordo com Hamburger (1980), a realidade brasileira naturalmente diferia da realidade de outros países. E, por isso mesmo, as linhas de pesquisa deveriam ser definidas e direcionadas aos problemas locais e, principalmente, repensadas a partir dos problemas locais. Aqui, neste período, o Brasil procura desprender-se dos propósitos e da depen-

dência cultural originária dos diversos pesquisadores estrangeiros que, foragidos da segunda guerra se estabeleciam no Brasil, ou aqui estabelecidos por meio de convênios, tornaram-se catedráticos de determinadas áreas do conhecimento. Aliás, conforme relata Balbachevsky (2005, p. 187), o “[...] modelo [da pós-graduação brasileira] era a relação tutorial que se estabelecia entre o professor catedrático e o pequeno número de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e pesquisa”. Modelo este que permitia, então, que os problemas dos países subdesenvolvidos fossem pensados e discutidos a partir das visões dos países desenvolvidos.

Na última década, de 1990, bem como no início do novo século, o sistema de pós-graduação nacional vem se consolidando e se expandindo rapidamente. Na atualidade, os planos nacionais de pós-graduação evocam a necessidade de se pensar os respectivos programas como fator estratégico para o desenvolvimento da sociedade. Acredita-se, em decorrência disso, que é justamente por meio da pós-graduação que se torna possível a formação de mão de obra altamente qualificada para atuação nos setores técnicos e científicos do país, cabendo, para tanto, a esses programas “[...] a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país” (BRASIL, 2004, p. 8). Os esforços, neste intuito, têm sido constantes. Por meio da construção de programas interinstitucionais como *Dinters* e *Minters*, estes se configuram pela condução de programas de doutorado e de mestrado que se realizam em instituições receptoras que, longe dos centros de pesquisas e desenvolvimento do país, carecem ainda de formação de pesquisadores altamente qualificados. Em decorrência disso, as instituições promotoras – consideradas como de excelência, haja visto a necessidade desta organização contar com conceito mínimo cinco, atribuído pela Capes, trienalmente, para que seja habilitada como tal – transfere seu *know-how* às instituições receptoras promovendo, então, a expansão dos programas de pós-graduação no país (BRASIL, 1996). Ainda a este respeito, segundo a Capes, os objetivos destes programas são no sentido de viabilizar a formação de mestres e doutores que, por meio da pesquisa, possam “fortalecer e estabelecer as condições para a criação de novos cursos de pós-graduação” (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar que, no mesmo processo de expansão e de consolidação da pós-graduação brasileira, anteriormente, em 1995, a Capes autorizou o funcionamento de um novo modelo de formação *stricto sensu*: os programas de Mestrados Profissionais.

## A pós-graduação *stricto sensu* como Mestrado Profissional

Em 1995, fazendo parte da evolução da pós-graduação brasileira, emerge no cenário nacional uma nova realidade: o Brasil necessitava de uma nova modalidade de ensino que pudesse “acompanhar” e “responder” as novas demandas sociais. Como resultado, surge orientação, por parte da Capes que, por meio da Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995, instruía as universidades sobre a importância e a necessidade da criação de mestrados orientados à formação profissional. Sendo este tipo de formação alvo de diversas críticas e debates, foi somente em 2009 que esta modalidade de ensino passou a ser efetivamente regulamentada. Isto ocorreu em junho de 2009. Por meio da Portaria 7, do Ministério da Educação (MEC), o Mestrado Profissional foi delineado com o objetivo de responder a uma necessidade técnica provocada pelas céleres transformações sociais. De acordo com a Capes (BRASIL, 1996), a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades de público, como, por exemplo, a geração e difusão de conhecimentos científicos associados ao processo produtivo de bens e serviços, fornece ao Mestrado Profissional uma tônica diferente ao acadêmico, não se constituindo, em decorrência disso, em programas concorrentes e/ou excludentes. Deste então, esta modalidade de pós-graduação *stricto sensu* tem sido objeto de vários estudos. Entre os estudos direcionados à compreensão dos Mestrados Profissionalizantes, destacam-se aqui os desenvolvidos por Quelhas, Faria Filho e França (2005), Cordeiro e Parente (2004), Rangel, Gomes e Lins (2003), e Saupe e Wendhausen (2005). Estes estudos se voltam, basicamente, para aspectos referentes à reflexão sobre a importância desta modalidade, o perfil dos egressos deste tipo de formação, a utilidade dos critérios avaliativos para esta modalidade de ensino, e para o estudo deste modelo de pós-graduação, respectivamente. O mestrado profissional também é alvo de estudos e debates no que tange aos critérios e processos de avaliação, haja vista que diversos pesquisadores, tais como Moreira, Hortale e Hartz (2004), Belloni (2000), Carvalho (2001), Sant’anna (2002), Spagnolo e Souza (2004), Kerr-Pontes et al. (2005), Almeida Filho e Ramos (2005), Rocha (2006), Neves (2006) e Piquet, Leal e Terra (2005) têm se dedicado, mais especificamente, a esta temática.

Passados 13 anos de seu delineamento, estes Mestrados Profissionais avançaram e se consolidaram como modalidade de pesquisa e de ensino nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Questões relacionadas à sua validade, certificação e/ou critérios de avaliação tornam-se cada vez mais esparsos. Houve

o gradativo entendimento e a aceitação de sua importância no cenário nacional. Atualmente, dos 3.342 programas existentes no país, nas mais diversas áreas, 395 são Mestrados Profissionais. Há dez anos este número correspondia a seis mestrados, o que denota o crescimento exponencial desta modalidade de ensino.

## Mestrados Profissionais em Educação: a abordagem deste estudo

Conforme vem ocorrendo nos cinquenta anos de existência da pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, iniciada em 1965 com a instituição do primeiro Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, segundo Machado e Alves (2006), este tipo de curso exige um investimento menor do que algumas outras áreas, em termos de laboratórios e equipamentos para pesquisa, enquanto apresenta ampla demanda. Da mesma forma, no que tange aos Mestrados Profissionais em Educação, a figura 1 mostra o crescimento e a distribuição destes programas no Brasil. Atualmente, somam 33 os Mestrados Profissionais em Educação.

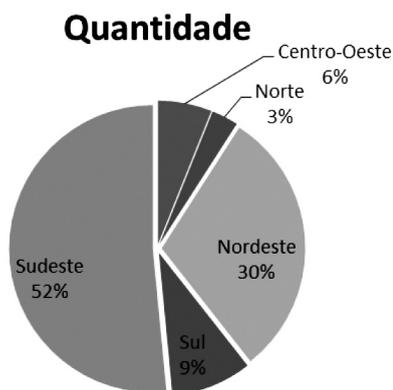


Figura 1: Distribuição de Mestrados Profissionais em Educação, novembro de 2014.

Fonte: Capes (2014). Adaptação dos autores.

O novo cenário nacional, no qual os Mestrados Profissionalizantes se inserem, revela, também, outro desafio: o de operar com as mudanças no modo da área

de educação conceber pesquisas, a partir da prática de intervenção. Este desafio remonta ao entendimento da necessidade de se estabelecer projetos que, atrelados às bases epistêmicas e reflexivas – oriundas e típicas das ciências humanas –, possam resultar em uma ação que permita alcançar um resultado prático. Estas mudanças indicam uma nova forma de processo de desenvolvimento, estabelecido entre a teoria e a prática, e em sentido mais amplo, do processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, com foco na possibilidade de resolução de problemas oriundos do cotidiano escolar. Desafio este que, em outras palavras, pode ser entendido como as ações interventivas na prática da ação.

Uma vez que a prática da intervenção nos Mestrados Profissionais em Educação está intimamente ligada à pesquisa, articulando-se, para tanto, por meio de áreas de concentração, linhas e grupos de pesquisa, de seu currículo, disciplinas e ementas, há o entendimento de que uma investigação sobre o assunto poderá ampliar a compreensão do tema. Isto é, ampliar a compreensão de como esta intervenção está inserida nestes espaços fornece a tônica sobre os esforços realizados pelos programas no que tange ao entendimento da forma pela qual a respectiva prática é refletida. Sabendo-se que as disciplinas ofertadas nos programas de Mestrado Profissional em Educação, em 2014, se constituíam em pontos de partida para análise do assunto, o objeto de análise deste trabalho se voltou para estas ementas e seus conteúdos.

## Delineamento metodológico

Partindo do entendimento de que a pesquisa é capaz de entrever desafios a serem superados a partir de determinadas conjecturas históricas, sociais, contextuais, políticas e, até mesmo subjetivas, a abordagem e os caminhos investigativos que orientam a pesquisa serão determinantes para o alcance do resultado. Isto implica em dizer que a tentativa de entender e explicar a realidade por meio da pesquisa só é possível a partir de técnicas e métodos claramente definidos e orientados para tal fim, possibilitando, por isso mesmo, a ultrapassagem do entendimento imediato na compreensão da realidade que observamos (MINAYO, 2009; GATTI, 2002).

Sabe-se que o emprego dos processos científicos para a compreensão da atividade intelectual é limitado e, ao mesmo tempo, limitador das questões

oriundas do próprio campo de saber. Isto implica em dizer, a rigor, que a pesquisa segue padrões estabelecidos por determinada área e se submete a responder a questão que a norteia a partir dos respectivos padrões. Isto evidencia que a solução encontrada para o problema da pesquisa é, essencialmente, uma possível solução para um problema da área. Em decorrência disso, ao encontrar soluções e/ou explicações para os problemas sociais, o esforço empreendido em determinada pesquisa já é uma prática social (SPINK; MENEGON, 2000) que permite, por meio dos métodos, técnicas e procedimentos adotados, imersões no tema e/ou assunto que se deseja investigar. Por isso mesmo, este estudo teórico-empírico partiu de um entendimento inicial, no qual a prática da ação, enquanto intervenção, deve constar e permear os programas de pós-graduação em educação, no nível de mestrado profissional. Porém, o pressuposto de pesquisa é de que a prática da ação deve existir de maneira ainda incipiente. Por sua vez, a questão da pesquisa que ampara este estudo se volta para: Até que ponto a intervenção na prática da ação se constitui em foco de disciplina nos programas de Mestrado Profissional em Educação, no Brasil?

Pela revisão de literatura realizada em fontes bibliográficas nacionais, ao que tudo indica, ainda não se tem resultados de trabalhos anteriores realizados com esta finalidade, no nível de Mestrado Profissionalizante; o entendimento do comportamento da temática se constitui, então, em uma possível contribuição para a área da educação, a partir da análise da inserção da respectiva intervenção na prática da ação, no ensino profissionalizante de educação.

Desta forma, este trabalho analisou como a intervenção na prática da ação está inserida nos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil. De forma mais específica, identificou no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), em 2014, os programas de mestrado profissional em educação que apresentavam disciplinas de metodologia de pesquisa científica e suas respectivas ementas. Em seguida, classificou os conteúdos destas ementas em unidades de significados, adotando o que preconiza Bardin (1977). Por meio da adoção do *software Wordlie*, estas unidades de significados foram agrupadas por suas semelhanças, formando “nuvens de palavras”. Ao final foi possível evidenciar os Mestrados Profissionais em Educação que se voltam para a intervenção na prática da ação. Esta prática pode ser entendida como um meio estratégico de formação profissional, altamente qualificada, que busca o avanço científico sob outras naturezas de construção técnica, tais como: patentes, manuais, diagnós-

ticos e outras formas de construção da realidade social, a partir das demandas emergentes do próprio ato educacional. A rigor, isto implica em dizer que a prática da ação visa ao desenvolvimento da prática pensada a partir da cotidianidade das ocorrências escolares.

Sendo o referido tema ainda recente, com reduzida literatura publicada em fontes de pesquisa classificadas como A e B, pela Capes, o método adotado para a presente pesquisa foi indutivo, com delineamento exploratório e qualitativo. É importante salientar que o método indutivo é aquele que, a partir da repetição de casos particulares, conduz a uma conclusão geral. Para tanto, foram consideradas as recorrências de termos contidos nas ementas dos programas em estudo, disponibilizados no *sítio* da Capes, em 2014, e que se constituíam em programas de Mestrado Profissional em Educação. Os estudos exploratórios objetivam, por sua vez, conforme Sellitz (1974), propiciar uma familiarização com os fenômenos, mostrando, de maneira detalhada, as características de dada circunstância, grupo ou indivíduo específico. Assim, por meio da indução há compreensão do fenômeno a ser analisado. Para tanto, se fez necessário a utilização do método qualitativo que permite, por sua vez, interpretar o fenômeno estudado. Possibilita, desta maneira, o entendimento do processo ora analisado.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio do acesso em linha do portal da Capes, onde são apresentados os cursos *stricto sensu* em educação, recomendados por essa instituição.

Os sujeitos desta pesquisa se constituíram pelos programas de Mestrado Profissional em Educação. Optou-se pela análise dos 33 programas recomendados pela Capes, em 2014. Entretanto, cabe registrar que as ementas disciplinares só se tornam disponíveis para a consulta no portal da Capes após a avaliação dos programas, trienalmente, e a consequente publicação dos resultados desta avaliação em veículos utilizados especificamente para este fim, como é o caso do Diário Oficial da União. Uma vez que as avaliações são realizadas trienalmente, cabe deixar claro que a última divulgação realizada corresponde ao período de 2012. Considerando que dos 33 programas de Mestrados Profissionalizantes existentes, 25 deles foram criados após 2012, estes, por conseguinte, não constam no referido portal até o momento de finalização deste trabalho, em outubro de 2014.

Assim, do total dos atuais programas foram selecionados os oito programas que apresentavam disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica, e onde figuravam ementas que, de alguma maneira, mostravam conteúdo com menção

à intervenção da prática da ação, ou seja, à temática em estudo. As disciplinas selecionadas somaram 36 ocorrências. Cabe ainda ressaltar que, em se tratando de trabalho exploratório, de cunho qualitativo, e realizado por meio de análise de conteúdo, os sujeitos da pesquisa, ou seja, os programas de mestrado em estudo foram selecionados de maneira intencional, considerando os objetivos de pesquisa definidos.

Por meio do *software Wordlie*, adotado para a contagem de frequência da recorrência dos termos em determinadas palavras ou frases do conteúdo das ementas foi possível determinar o que se entende como “nuvem de palavras”. Desta forma foi evidenciado o enfoque mais característico do conteúdo das ementas das disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica estudadas. Em decorrência, as figuras formadas a partir do *Wordlie* destacam as palavras com maior recorrência, dando, para o conteúdo das mesmas, maior visibilidade frente às demais, que, por sua vez, guardam uma relação de frequência e tamanho na formação da figura. A rigor, isto implica em dizer que quanto maior é a palavra na figura formada, maior é sua recorrência na construção analisada. Neste estudo, especificamente, as nuvens se referem ao conteúdo das ementas disciplinares dos Mestrados Profissionais em Educação, que se direcionam à intervenção da prática ou à prática da ação.

## Os resultados da pesquisa

Em primeiro lugar, para melhor caracterizar os programas de Mestrado Profissional em Educação estudados, pode-se afirmar que, quanto à distribuição geográfica por regiões, estes se acham concentrados, basicamente, na região Sudeste, com dezessete programas, e na região Nordeste, com dez programas. A região Sul tem três programas e, a região Centro-Oeste, dois programas. A região Norte apresenta um programa de Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Roraima. Estes Mestrados Profissionais, apesar de relacionados à educação, são heterogêneos. Abordam desde a prática da intervenção na formação de professores até o desenvolvimento de estudos voltados à diversidade e/ou à sexualidade.

A relação de programas, bem como das instituições ofertantes, em seus respectivos estados e regiões, consta no quadro 1, a seguir.

| Região       | Nome  | Estado | IES        |
|--------------|---|--------|------------|
| Centro-Oeste | EDUCAÇÃO  | MS     | UEMS       |
| Centro-Oeste | EDUCAÇÃO  | DF     | UNB        |
| Nordeste     | CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS.              | BA     | UFBA       |
| Nordeste     | EDUCAÇÃO  | PE     | FESP/UPE   |
| Nordeste     | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS                                | BA     | UNEB       |
| Nordeste     | EDUCAÇÃO DO CAMPO   | BA     | UFRB       |
| Nordeste     | EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE                                      | BA     | UNEB       |
| Nordeste     | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA                  | BA     | UESC       |
| Nordeste     | POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | PB     | UFPB/J.P.  |
| Nordeste     | FORMAÇÃO DE PROFESSORES                                     | PB     | UEPB       |
| Nordeste     | GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO                   | BA     | UNEB       |
| Nordeste     | TECNOLOGIA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA                 | PE     | UFRPE      |
| Norte        | EDUCAÇÃO ESCOLAR  | RO     | UNIR       |
| Sudeste      | EDUCAÇÃO  | SP     | UNITAU     |
| Sudeste      | EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA   | MG     | UFMG       |
| Sudeste      | EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS                                | PR     | UNINTER    |
| Sudeste      | EDUCAÇÃO SEXUAL   | SP     | UNESP/ARAR |
| Sudeste      | EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA  | MG     | IFTM       |
| Sudeste      | EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES                            | SP     | PUC/SP     |
| Sudeste      | EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO                        | PR     | UFPR       |
| Sudeste      | ENSINO DE ASTRONOMIA  | SP     | USP        |
| Sudeste      | GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS                         | MG     | UFVJM      |
| Sudeste      | GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL           | SP     | CEETEPS    |
| Sudeste      | PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO                      | SP     | UNIARA     |
| Sudeste      | PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO                                    | SP     | UFSCAR     |
| Sudeste      | TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO                         | MG     | UFU        |
| Sudeste      | TELEMEDICINA E TELESSAÚDE                                   | RJ     | UERJ       |
| Sudeste      | EDUCAÇÃO  | MG     | UFLA       |
| Sudeste      | GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA                      | MG     | UFJF       |
| Sudeste      | GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS                              | SP     | UNINOVE    |
| Sul          | GESTÃO EDUCACIONAL  | RS     | UNISINOS   |
| Sul          | EDUCAÇÃO  | RS     | UNIPAMPA   |
| Sul          | EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA                                       | RS     | IFSUL      |

### Quadro 1: Programas de mestrado profissional em educação, no Brasil, em 2014

Fonte: CAPES (2014).

Os programas de mestrado profissional em educação estudados foram:

- 1) Educação da Universidade Federal do Pampa;
- 2) Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense;
- 3) Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho;
- 4) Educação da Universidade Federal de Lavras;
- 5) Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora;
- 6) Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba;
- 7) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade Estadual da Bahia;





A partir da figura 3, pode-se observar, por meio da contagem de frequência da repetição de termos contidos nas ementas – cuja maior repetição é apresentada com maior destaque na figura, inclusive de tamanho –, que a pesquisa e a metodologia são as grandes categorias que compõem as disciplinas analisadas. Convém lembrar que este é um resultado esperado, visto que as disciplinas estão voltadas para a Metodologia da Pesquisa Científica. Mas é possível observar, também, que a intervenção, a prática e a gestão, apesar de secundárias, também possuem destaque nas disciplinas analisadas. Algumas destas disciplinas se mostram como aplicadas, alinhando-se na busca pela prática em laboratórios e, ainda, abordando a inovação. Naturalmente, a educação também é um termo que emerge e consta nesta categorização, já que a mesma é o cerne destes programas.

É importante considerar nesta análise que, uma vez que estes programas buscam ações práticas para a construção do conhecimento sobre os processos educacionais, estes se firmam na atualidade da educação. Porém, os mesmos, historicamente se desencadeiam por meio do ato reflexivo e não propriamente interventivo de educar. Assim, o entendimento de como o conteúdo dessas disciplinas possa ser direcionado à prática da ação se torna importante e necessária, considerando esta nova forma de mestrado. Aliás, em mesa redonda realizada no I Seminário Internacional de Mestrados Profissionais em Educação: Pesquisa e Intervenção na Educação Básica Brasileira, realizado no dia 6 de novembro de 2014, na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo, SP, uma das discussões norteou a busca por alternativas para se amalgamar os programas de Mestrados Profissionais em Educação, frente à realidade brasileira, e o momento em que se vive. A este respeito, nos dizeres de Clarilza Prado – atual coordenadora da área de educação na Capes, embora existam muitos diagnósticos relacionados à educação, os planejamentos efetivos das ações não se relacionam ou correspondem aos mesmos. Em decorrência, faltam ainda alternativas para o desenvolvimento da prática da ação.

Pode-se entender, a partir deste argumento, que o momento atual destes programas corresponde ainda a um período de produção de alternativas para a prática interventiva dos mesmos. Este entendimento implica também, entre outros pontos, na compreensão de que a formação de professores nestes programas profissionais os capacite para atuar no cotidiano das escolas, considerando a realidade e as condições das mesmas, e as interações e intervenções que possam

se agregar na prática da ação. E que, por sua vez, oportunizem soluções para esta escola.

Para tanto, nas palavras da Tânia Dantas - membro do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) - o equilíbrio entre a reflexão e a ação deve ser o fio condutor das propostas da prática da ação nos processos educativos, já que os problemas educacionais hodiernos emergem, quase sempre, do meio ambiente no qual a escola opera.

O equilíbrio entre a reflexão e a ação, proposto aos Mestrados Profissionais em Educação - quando pensados por meio de seus conteúdos disciplinares -, desvela a necessidade de se alinhar aquilo que é ensinado ao que, de fato, poderá ser utilizado no processo reflexivo ou interventivo no cotidiano escolar. Para tanto, a legitimidade da prática da ação se projeta, justamente, na forma pela qual seus agentes são orientados em seu processo formativo. A rigor, isto implica em dizer que a política, a gestão, a prática escolar e todo o universo que compõe e significa a cotidianidade ao ambiente escolar devem estar presentes na construção e solidificação da formação desse pesquisador que possui, como desafio, a intervenção na prática da ação.

Entretanto, no intuito de melhor entender o que emerge nesta pesquisa, quanto ao cenário do que aqui se apresenta em relação ao estudo das disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica, quanto ao conteúdo de intervenção na prática da ação, como forma de ensino e de pesquisa, faz-se importante observar a sistematização do conteúdo destas ementas disciplinares. Para tanto, a observação da figura 4 se faz necessário:

A figura 4 revela que a pesquisa é, de fato, o eixo norteador do conteúdo das ementas. E este resultado era esperado: a pesquisa é parte inerente da ciência. Da mesma forma, conhecimento, projetos, método, prática e intervenção são categorias que se coadunam e se revelam em relação à pesquisa científica. Todavia, a questão que aqui se levanta é saber até onde a pesquisa aqui apresentada e categorizada por meio do conteúdo constante nas ementas disciplinares apresenta ou se vincula ao desafio de se comprometer com a prática da ação e/ou a intervenção nos espaços escolares. Logo, o conteúdo das ementas disciplinares, pelo menos enquanto resultado esperado dos Mestrados Profissionais, poderia se relacionar ao produto desejado destes programas: a transformação e/ou (re)adequação da forma na qual o conhecimento sobre a educação é construído e refletido em produtos e



Figura 4: Categorização do conteúdo das ementas disciplinares

Fonte: elaborado pelos autores.

processos capazes de melhorar o meio no qual a educação opera. Todo o dito implica no entendimento, então, de que os conteúdos disciplinares dos Mestrados Profissionais carecem de análise quando pensados sobre sua aplicabilidade.

A partir das categorizações acima descritas torna-se possível analisar os dados da pesquisa como um tecido orgânico: os Mestrados Profissionais em Educação estão, na maioria, buscando seu espaço de aprendizagem de como tratar de maneira prática aquilo que em cerne é concebido de maneira reflexiva. Por isso mesmo, há nestes programas o desafio de sistematizar conteúdos que permitam atender a uma demanda emergente. Em decorrência, evidencia-se a necessidade de se aperfeiçoar e especificar os conteúdos das ementas. Isto implica em rever e redefinir métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa científica voltados para uma investigação indutiva, mais qualitativa, e de cunho exploratório e descritivo, uma vez que se volta para a formação do professor e se direciona, ao mesmo tempo, para a problemática de cada escola. Desta forma, os Mestrados Profissionalizantes estão desafiados a adotar métodos de pesquisa científica voltados para a intervenção na prática da ação, o que implica no delineamento da própria investigação como trabalho de dissertação de mestrado. Ou seja, na definição anterior do método científico que vai nortear a pesquisa de

campo, sendo esta em um ambiente escolar, e alinhada à análise diagnóstica do cotidiano, do caso em estudo, ou do ambiente onde operam os atores, entre outros pontos. Isto é, no campo de ação, na análise do antes e do depois do fato, onde ocorre o incidente crítico, onde estão os oráculos, enfim, onde possa haver a necessária condição para a coleta e análise de dados do ambiente e dos sujeitos sociais, entendidos como atores, e de toda uma conscientização sobre a situação em estudo do ambiente da pesquisa, e para que os resultados obtidos na pesquisa científica possam ser sistematizados com o objetivo de propor intervenção na prática da ação que traga soluções viáveis para estabelecer condições oportunas e que expressem, em síntese, a transformação do que foi pesquisado em solução para o cotidiano da gestão educacional e pedagógica da escola.

## Conclusão

Neste trabalho, observou-se que os programas de Mestrado Profissional em Educação estão voltados ao atendimento de uma nova demanda social que envolve pesquisa científica e desenvolvimento de conhecimento técnico-científico, orientados para tal fim. Observou-se, também, que na mesma esteira deste pensamento as disciplinas destes programas, quanto à Metodologia da Pesquisa Científica, expressam o entendimento de que a prática da ação e da intervenção evocam a necessidade de que métodos, técnicas e procedimentos investigativos contemplem saberes teóricos que ensejem, ao mesmo tempo, possibilidade de aplicação prática.

A articulação entre a reflexão e a ação, tendo em vista a cotidianidade que se evidencia como sendo o da educação brasileira, representa ainda um desafio a ser enfrentado por todos os que interagem nestes programas de Mestrado Profissional em Educação: docentes e discentes. Isto porque, a construção de um conhecimento pode se constituir em aprendizado e pesquisa, e ser utilizado como agente de transformação no meio educacional. A busca por um processo de formação educativa que vise à solução para problemas gerenciais e pedagógicos no ambiente escolar. Aliás é justamente este enfoque que fornece a tônica dos Mestrados Profissionais em Educação. Em decorrência, a ciência do cenário no qual estes programas se apresentam pode ser um indício dos caminhos que os mesmos podem percorrer para consolidar suas identidades. Em outras palavras:

a base para o estudo do fazer científico e da prática voltada para intervenção na prática da ação deve ser também a base, neste momento, de algumas das reflexões dos programas profissionais em educação. A rigor, o caminho investigativo aqui delineado evidenciou que o atual estágio em que se encontram estes mestrados deve ainda evoluir em relação às disciplinas de Metodologia de Pesquisa Científica e aos processos metodológicos, moldando-se a todo um entendimento anterior onde intervenção na prática da ação se torna o alicerce destes programas profissionalizantes.

Em vias de conclusão faz-se importante salientar, no entanto, que, para o desenvolvimento das intervenções na prática da ação, os respectivos mestrados não devem abandonar a premissa básica na qual se pauta o processo educacional: o desenvolvimento das potencialidades humanas, bem como da transmissão da herança cultural secularmente instituída e capaz de formar o homem para o agenciamento e a interferência das questões ordinárias, de maneira ética e consciente. Ou seja, estes programas devem ser capazes de legitimar, por meio das intervenções práticas, relações entre a reflexão e a ação que torne possível o desenvolvimento crítico de soluções aos problemas que se alicerçam na complexidade do próprio ato educacional.

Ressalta-se que a análise do ementário dos programas estudados mostrou o entendimento de que os programas profissionalizantes se inclinam no sentido de considerar, na disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, algumas ações práticas e de intervenção. Entretanto, devem seguir buscando sistematizar estes conteúdos do conhecimento científico voltado para a teoria e sua prática, revendo e redefinindo o que for oportuno. Aqui evidenciou-se, também, que estes Mestrados Profissionalizantes em Educação ainda apresentam algumas lacunas que podem ser preenchidas por meio da ampliação da discussão das formas nas quais a prática da ação pode se tornar viável.

Para o avanço da presente pesquisa se prenuncia algumas possibilidades. A primeira é a de considerar sua ampliação quanto ao número de programas analisados. Para tanto, em trabalhos futuros, deve-se retomar o que aqui foi analisado, incluindo os novos resultados de avaliação que estarão disponíveis no sitio da Capes, provavelmente ainda em 2015. Haverá, assim, o natural aprofundamento das questões aqui expostas viabilizando sua abrangência, com a totalidade dos programas. Ainda como possibilidades de avanço, registra-se aqui a oportunidade da continuidade desta pesquisa por meio da inclusão de outras abordagens,

métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa, bem como formas de coleta e de análise de dados. Novas reflexões que oportunizem avanços sobre a inserção da intervenção na prática da ação nestes programas profissionais de Educação.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, A. T.; RAMOS, F. S. Avaliação de desempenho de programas de pós-graduação com análise de envoltória de dados. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGEP, 25, 2005, Porto Alegre. *Anais*. . . Rio de Janeiro: ABEPRO, 2005. p. 5.541-5.548.
- BALBACHEVSKY, E. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 275-304.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLONI, J. A. *Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades federais brasileiras*. 2000. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 977/65*. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.
- \_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998*. Brasília, DF: CAPES, 1996.
- \_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010*. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.anped.org.br/forpred\\_doc/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf). Acesso em 03/02/2012.
- \_\_\_\_\_. *Dados estatísticos GEOCapes*. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Qualis Periódicos*. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Cursos recomendados*. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <<http://conteudoweb.CAPES.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Fichas de avaliação do programa: Programas de Pós-Graduação em Administração*. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. *Linhas de pesquisa: visão geral, evolução e tendências*. Memória da Pós-Graduação. Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: <<http://conteudoweb.CAPES.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

- CARVALHO, A. M. A. Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 203-221, 2001.
- CORDEIRO, C. O.; PARENTE, R. C. P. A percepção da qualidade dos serviços prestados em uma Instituição de Ensino segundo a ótica do cliente. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGEP, 24., 2004, Florianópolis. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEPRO, 2004, p. 08-32.
- FERREIRA, M. M. ; MOREIRA, R. L. *Capex 50 Anos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV/CAPES, 2001.
- GATTI, B. *AA construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.
- HAMBURGER, E. *Para que Pós-Graduação?* Encontros com a civilização brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- KERR-PONTES, L. R. S. et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 83-94, 2005.
- MACHADO, A. M. N.; ALVES, V. M. Recuperando origens e trajetórias do sistema de Pós-Graduação brasileiro em educação. *UNRevista*, São Leopoldo, v.1, n. 2, p. 98 - 104, abr. 2006.
- MINAYO, M. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MOREIRA, C. O.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 26-40, jul. 2004.
- NEVES, R. B.; COSTA, H. G. Avaliação de programas de pós-graduação: proposta baseada na integração ELECTRE TRI, SWOT e sistema CAPES. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, Niterói, v. 1, n. 3, p. 276-298, 2006.
- PIQUET, R.; LEAL, J. A. A.; TERRA, D. C. T. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação: o caso do planejamento regional e urbano. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 30-37, 2005.
- QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005.
- RANGEL, L. A. D.; GOMES, L. F. A. M.; LINS, M. P. E. Avaliação dos programas de pós-graduação em engenharia da UFRJ empregando uma variante desenvolvida do método UTA. *Pesquisa Operacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 285-299, 2003.
- ROCHA, N. M. F. Auto avaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 487-506, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000400006>>. Acesso em: 13 out. 2014.
- ROMEÃO, J. R. M.; ROMEÃO, C. I. M.; JORGE, V. L. *Estudos de Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://www.ccpq.puc-rio.br/memoriapos/textosfinais/romeo2004.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

SANT'ANNA, A. P. Modelagem e avaliação de produtividade de cursos de mestrado em Engenharia de Produção. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENEGEP, 22, 2002, Curitiba. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEPRO, 2002, p. 865-879.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SAUPE, R.; WENDHAUSEN, A. P. O mestrado profissionalizante como modelo preferencial para capacitação em saúde da família. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 9, n. 18, p. 621-630, 2005.

SELLTIZ, C. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, 2004.

SPINK, M. J. P.; MENEGON, V. M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 63-92.

recebido em 18 mar. 2015 / aprovado em 15 out. 2015

**Para referenciar este texto:**

PETARNELLA, L.; SILVEIRA, A. Programas de Mestrado Profissional em Educação e a intervenção na prática da ação. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 243-262, jul./dez. 2015.