

## DOCUMENTO DO FORPRED:

### RELATÓRIO DAS CONDIÇÕES E PERSPECTIVAS DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Goiânia, 29 de setembro de 2013.

#### APRESENTAÇÃO

Este documento foi elaborado pela Comissão designada na Reunião do FORPRED com Pauta Única sobre os Mestrados Profissionais, em Recife (PE), (05/08/2013) e ratificada em Assembleia da **Reunião** do FORPRED, em Recife (PE), (06/08/2013), sendo constituída pelos seguintes coordenadores de programas de mestrados profissionais na área de educação: Bernardo Kipnis (UnB), Tânia Maria Hetkowski (UNEB), José Lucas Pedreira Bueno (UNIR), Cristhianny Bento Barreiro (IFSUL) e Vanderlei Barbosa (UFLA).

O objetivo deste texto é caracterizar percursos, condições, necessidades, desafios, perspectivas e proposições aos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) no Brasil, a partir de levantamento de dados em documentos e por coletada de dados, por meio do envio e análise de um questionário aos Programas de Pós-Graduação que oferecem Mestrados Profissionais em Educação.

Espera-se que o presente documento possa servir de subsídios para o fomento de discussões que favoreçam a consolidação dos programas de mestrados profissionais em educação no âmbito da ANPED/FORPRED e das políticas e ações da Capes.

Os levantamentos, discussões, considerações e proposições apresentadas foram subsidiados pelas reuniões do FORPRED e pelo estudo dos documentos legais, resultando no presente documento: “Relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação”.

## DOCUMENTOS ANALISADOS

- i. Portaria 47, de 17 de outubro de 1995, que determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional.
- ii. Portaria 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Revoga a Portaria Capes nº 47, de 17 de outubro de 1995.
- iii. O Parecer 81, de 7 de abril de 2003, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, que trata da Consulta em vista do Parecer CNE/CES 364/2002, que dispõe da regularidade de cobrança de taxas para os de pós-graduação *stricto sensu*, com base no art. 90, da Lei 9.394/96 e na aplicação do dispositivo de autofinanciamento estabelecido para os Mestrados Profissionais.
- iv. Portaria Normativa 7, de 22 de junho de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.
- v. Portaria 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Revoga a Portaria 7, de 22 de junho de 2009.
- vi. Relatório da Comissão designada pelo FORPRED, em Natal - RN (outubro de 2011), para subsidiar a discussão realizada pelos coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação para construir uma concepção de Mestrado Profissional a ser oferecido aos professores da Educação Básica, sobretudo em relação ao “Programa de qualificação de professores da rede pública da Educação Básica” (PROEB).

- vii. Relatório da Reunião do FORPRED, em 08 de março de 2012, em Brasília, na UNB, para apontar "Princípios referentes à política sobre Mestrado Profissional em Educação".
- viii. Resumo da Mesa-Redonda na SBPC (MR-31): "Políticas de formação de professores e o mestrado profissional", proposta pela ANPED, coordenada por Alfredo Macedo Gomes (UFPE), com participação de Jefferson Mainardes (UEPG) e Leda Scheibe (UFSC), em 25 de julho de 2013, em Recife - PE.
- ix. Relatório da Reunião do FORPRED - Mestrado Profissional, em 05 de agosto de 2013, em Recife - PE, com 15 representantes de programas de mestrados profissionais em educação, finalizado por Jefferson Mainardes (UEPG), a partir dos registros de José Lucas Pedreira Bueno (UNIR).
- x. Relatório Síntese da Reunião do FORPRED, em 06 de agosto de 2013, em Recife - PE, com 82 representantes de programas *stricto sensu* em educação.

## **1 Desvelamento dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil**

No Brasil, o primeiro mestrado profissional em educação data de 2009, é o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF), aprovado pela Resolução do Conselho Setorial de Pós-graduação e Pesquisa 01/2009 em 23/03/2009, recomendado em 24/11/2009; homologado pelo CNE (Port. MEC n.º 1045, de 18/08/10, DOU 19/08/10). Tomamos, então, este ano como referência para as nossas reflexões, também, pela publicação, em 2009, de duas portarias pela Capes sobre o Mestrado Profissional (MP): Portaria Normativa 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a), revogada em 28 de novembro de 2009, pela Portaria Normativa 17 (BRASIL, 2009b). No período, houve críticas sobre os MP e os documentos publicados pela Capes expressam essas tensões, a exemplo do Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação *Sensu* Estrito em nível de Mestrado, de 1995, proposto pela Diretoria da Capes, elaborada a partir do documento "Mestrado no Brasil - a situação e uma nova perspectiva", disponível em <<http://www.ime.usp.br/~song/diretor/mestprof-documento.html>>; Portaria 80/1998

(usa 02 nomenclaturas: profissional e profissionalizante); o “Seminário Para Além da Academia”, em 2005 fixou o termo MP; as Portarias 7 e 17 de 2009, acima citadas, além da edição de número da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), dedicado ao tema, disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/index.php/numeros-publicados/volume-2-no4> (cf. Hetkowski, Fialho e Sacramento, 2013).

Com vistas ao um arcabouço histórico, vimos destacar as preocupações, os pontos divergentes e convergentes do FORPRED e da ANPED sobre implantação, implementação, funcionamento e reconhecimento desta modalidade stricto sensu como sendo mobilizadora de formação de profissionais-educadores-pesquisadores e não apenas de técnico-profissionais nos meandros dos processos educativos, especialmente, ao se tratar (ênfase nos documentos) da Educação Básica.

## **2 Identidade Acadêmica dos Mestrados Profissionais em Educação**

Ao dizer identidade *acadêmica* do mestrado profissional pode soar estranho; mas, esta é a forma como muitos se reportam ao mestrado profissional oferecido por Instituições de Ensino Superior (IES) e recomendadas pela Capes. A adjetivação “identidade acadêmica” põe em evidência muitos preconceitos e alguns efeitos dos desordenamentos das políticas educacionais, que merecem ser retomados e enfrentados. Mestrados profissionais não são cursos não acadêmicos, já que existem principalmente nos espaços da academia. A conjuntura estrutural da pós-graduação brasileira e a hipervalorização do Mestrado Acadêmico (MA) - acentuadas pelo esforço que as áreas aplicadas fazem no sentido de se constituírem e serem legitimadas como produtoras de pesquisa e conhecimento - conduzem ao senso comum de que, no Brasil, a cientificidade e a produção do conhecimento estão vinculados ao ser e fazer acadêmico, indiferente das implicações das ações no âmbito da realidade educacional.

Em 2009, realizou-se, no Brasil, o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, integrado ao Fórum Mundial da Educação e ao Fórum Social Mundial. Em Brasília (23 a 27/11/2009) foram definidas as metas da Unesco (2010-2015) e apresentadas pelo representante da organização no Brasil, Vincent Defourny, a seção: “*As ações dos organismos e associações internacionais nos processos de*

*integração, pesquisa e formação de redes de apoio ao desenvolvimento da educação profissional”.*

A educação profissional e tecnológica, um dos eixos estratégicos da Unesco, assume, na agenda do Brasil, compromissos genéricos e insipientes quanto à educação profissional. A imprecisão com que o termo “profissional” tem sido adotado, certamente, contribui para a vulnerabilidade do conceito e, conseqüentemente, não contribui para a sua compreensão. A nosso ver, a relação educação (superior e ou básica) e mundo do trabalho traz, inevitavelmente, na sua base, a educação profissional.

A educação profissional, na raiz da relação educação e mundo do trabalho, historicamente aparecem sem identidade, de forma imprecisa ou como objeto de preconceito ou desvalorização profissional. No Brasil, a educação vinculada ao trabalho não teve caráter universal, e “[...] sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional)”, como consta do Parecer CNE nº 16/1999. Este entendimento pode ter explicação nos eventos históricos que vincularam o ato do trabalho às classes sociais menos favorecidas: um grande exemplo desta vinculação está na escravidão e nas marcas da história do nosso País. Outro exemplo: pode estar relacionado ao processo pelo qual teve início a educação profissionalizante no Brasil, primordialmente, voltada para o atendimento assistencialista de órfãos e cidadãos considerados, na ocasião, como “desvalidos da sorte”; assim como, não se pode deixar de nos referir, ao caráter patrimonialista e conservador, estruturante da sociedade brasileira.

Parece-nos necessário superar o entendimento da educação profissional apenas na dimensão técnica, ou mesmo reducionista da formação para trabalhadores da educação como sujeitos submissos à ideologia capitalista, que aliena a investigação, a reflexão e a crítica sobre as contradições do sistema socioeconômico e seus subsistemas que constituem os campos de atuação dos profissionais da educação, de forma a ressaltar que “o sentido político da prática docente se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição, embora não suficiente, para a realização desse mesmo sentido político” (SAVIANI, 2011, p.47) e da sua imersão como pesquisador, a partir do desvelamento da sua prática como momento de uma totalidade concreta.

Ademais, a discussão sobre educação profissional não é mecânica e unidirecional, nem ingenuamente atrelada e subalterna, unicamente, às aos interesses dominantes, pois os processos educacionais, em sua essência, produzem relações e situações dialéticas, que implicam compromisso político, contexto histórico e social, reflexão crítica da sociedade e uma saturação às metanarrativas sobre a função do profissional da educação, como mero executor e desvalido de condição humana política. Para Saviani “a competência técnica, não é jamais um momento prévio para o engajamento político, ela já é um determinado engajamento político” (2011, p.49). Assim, o MPE tem demonstrado, nestes últimos quatro anos, suas conquistas reflexivas e teóricas, vislumbrando um horizonte político ao reconhecimento de que sua ênfase de pesquisa aplicada, especialmente no lócus de atuação do professor, reforçam que o saber-fazer contém uma visão de mundo, alicerçada pelas experiências acumuladas, e por sua vez é um ato político que vem delinear a identidade dos MPE e suas singularidades e particularidades, as quais não deixam de ser acadêmicas, pois se reconhecem como espaços de formação dos profissionais **de e para** a educação, desinteressados de competições ou desqualificações a outras modalidades, mas que objetivam, segundo a Portaria Normativa 17 de 28 de dezembro de 2009:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (*grifo dos autores*).

Esse cenário nos define a identidade dos MPE como espaços de formação do profissional-educador-pesquisador para atuar nos processos educativos e essa afirmativa nos remete pensa no Estatuto que mobiliza os Mestrados Profissionais em Educação, especialmente, a partir das experiências e dos relatos dos Coordenadores dos Cursos (cf. Hetkowsky, Fialho e Sacramento, 2013).

### 3 Estatuto dos Mestrados Profissionais em Educação

Este ponto sobre o estatuto dos MPE e, no nosso entendimento, corresponde à identidade acadêmica dos MP e diz respeito à direta inserção dos mesmos no campo da pós-graduação. Seu estatuto decorre da forma como se dá a regulação da oferta e pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que, no Brasil, são efetivadas pela Capes. Segundo este órgão, a natureza do MPE responde a necessidade de:

[...] estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; explorar áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país; capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira; reconhecer a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; e a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo (CAPES, 2013).

Desse modo, pelo menos duas questões merecem ser assinaladas e redimensionadas:

- 1) A primeira, é que, a despeito da ênfase atribuída, pela Capes, a setores outros que não propriamente da educação, nada autoriza desconhecer que todo processo formativo, qualquer que seja o campo de atuação profissional, implica questões da ordem do pedagógico; compreendemos, pois, que os MPE, por lidar com processos formativos, em quaisquer relações, sejam elas no âmbito do público ou do privado, encontram, neste espaço acadêmico, amplas possibilidades de construção e aprofundamentos epistêmicos.
- 2) E a segunda, se refere, de alguma maneira, aos campos próprios ou específicos da educação: escolas, educação básica, sistemas de ensino, universidades, entre outros exemplos. Cabe-nos, então, ressaltar que, no elenco da Capes, a única menção se dá sobre universidades em articulação com setor produtivo. Em face dessa ausência, recorreremos, ao Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2011), onde a educação básica - com capítulo específico no PNPG (Cap. 8, vol. 1) - foi considerada um novo desafio para o sistema nacional de pós-graduação no Brasil: “a pós-

graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e, como tal, guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais” (BRASIL, 2010, p. 155); e “a educação básica se configura como um assunto estratégico e digno da atenção de todo o Sistema Nacional de Educação, inclusive do Sistema Nacional de Pós-Graduação” (BRASIL, 2010, p. 158).

Dadas estas considerações acerca da importância dos MPE e de proposições para sua consolidação, demonstraremos a seguir o cenário dos programas em funcionamento, número de vagas, alunos, professores, início e as situações mais diversas que permeiam a implementação, funcionamento e reconhecimento dos mesmos nas instâncias locais (IES) e nas instâncias federativas.

#### **4 Cenários dos MPE no Brasil (Perfil mestrado profissional - área Educação 2010 - 2013)**

##### **4.1 Características gerais**

De um universo de 26 cursos, foram respondidos 19 questionários, equivalente a 73,1% da população. No entanto, considerando que 2 cursos ainda não indicaram o coordenador ao FORPRED, esse percentual se eleva para 79,2%.

A partir da data de início informada temos a seguinte distribuição por ano:

**Tabela 1: Distribuição dos cursos por ano de início - 2010 - 2014**

<b>Ano</b>	<b>Início</b>	<b>Percentual</b>	<b>Acumulado</b>
2010	2	10,5	10,5
2011	3	15,8	26,3
2012	3	15,8	42,1
2013	10	52,6	94,7
2014	1	5,3	100,0
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Banco de dados dos autores.

Percebe-se uma forte expansão em um período curto de apenas 4 anos, com 52,6%, mais da metade da amostra, somente em 2013, com uma média anual de crescimento de 75,6% ao ano e com média de 4,75 cursos por ano.

Se observarmos a distribuição dos cursos na população por unidade da federação e categoria administrativa, temos a seguinte tabela:

**Tabela 2: Distribuição dos cursos por estados e categoria administrativa**

<b>Unidade da Federação</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Confessional</b>	<b>Particular</b>	<b>Total</b>
São Paulo	1	2	1	3	7
Bahia	1	4	-	-	5
Minas Gerais	5	-	-	-	5
Rio Grande do Sul	2	-	-	1	3
Mato Grosso do Sul	-	1	-	-	1
Distrito Federal	1	-	-	-	1
Rondônia	1	-	-	-	1
Paraná	1	-	-	-	1
Paraíba	-	1	-	-	1
Pernambuco	1	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>26</b>

Fonte: Banco de dados dos autores.

Percebe-se uma concentração de 13 (50%) cursos em instituições federais, seguido de 8 (31%) em instituições estaduais, apenas 1 (4%) em instituição confessional e 4 (15%) em instituições particulares. A predominância está em São Paulo, 7 cursos (27%), Minas Gerais, com 5 cursos (19%), totalizando 46% na região Sudeste, seguido de Bahia, também com 5 cursos (19%) e Rio Grande do Sul, com 3 cursos (12%). A partir daí, temos 1 curso por UF, distribuídos por MS, DF, RO, PR, PB e PE, totalizando 7 (27%) na região Nordeste, 4 (15%) na região Sul, 2 (8%), no Centro Oeste, e apenas 1 (4%) na região Norte.

Se observamos a população, temos que a grande maioria se encontra em Universidades, 24 (92,3%), e apenas 2 estão sendo ofertados por outra forma de organização, um por Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e outro por Centro Universitário.

#### **4.2 Análise quantitativa de algumas variáveis por instituição**

Introduzimos a presente seção destacando dados sobre a distribuição de variáveis por instituição e ano de início, para posterior discussão.

**Tabela 3: Distribuição de variáveis por instituição e ano de início**

Instituição	Início	Vagas	Permanentes	T. Doc.	Créditos	Alunos	Vaga/Docente
UFJF	2010	130	30	40	38	300	3,25
UNEB	2010	50	17	20	62	-	2,50
UFRPE	2011	15	12	17	40	19	0,88
UFLA	2011	16	13	15	24	51	1,07
UnB	2011	50	8	11	24	39	4,55
IF Sul Rio G.	2012	23	11	11	24	43	2,09
UNINOVE	2012	30	13	16	24	39	1,88
UNIPAMPA	2012	10	12	17	24	40	0,59
UESC	2013	15	12	13	30	15	1,15
UFSCAR	2013	16	12	16	36	16	1,00
UNIR	2013	30	20	24	22	30	1,25
UNISINOS	2013	25	8	13	28	22	1,92
PUC/SP	2013	40	10	12	22	37	3,33
UFRB	2013	12	11	14	18	12	0,86
UFU	2013	20	15	16	30	20	1,25
UNEB	2013	30	10	11	24	-	2,73
UFBA	2013	30	10	10	60	20	3,00
UFPR	2013	20	14	14	24	20	1,43
UFMG	2014	50	35	73	22	-	0,68
<b>Média</b>		<b>32,2</b>	<b>14,4</b>	<b>19,1</b>	<b>30,3</b>	<b>45,2</b>	<b>1,96</b>

Fonte: Banco de dados dos autores.

Observação: Aos cursos da UNEB 2010 e UFMG, com informação em total de horas, foram atribuídos créditos equivalentes na proporção de 15 créditos por hora.

Observando-se a média para o número de **vagas** ofertadas, temos 32,2, com um máximo de 130 (UFJF) e um mínimo de 10 (UNIPAMPA), com a mediana em 24 e a maior frequência na moda de 30. Se calcularmos o desvio padrão, como medida de dispersão obtemos 26,9, caindo para 13,9, quando retiramos a oferta de UFJF.

Em relação ao número de **docentes permanentes**, temos a média de 14,4, aumentando para 19,1, para o **total de docentes**, incluindo colaboradores, com máximo de 73 (UFMG) e mínimo de 10 (UFBA), com mediana em 14,5 e moda em 13 e 16. O desvio padrão fica em 14,7, caindo para 6,9 quando se retira UFMG.

Em relação ao número de **créditos**, temos a média de 30,3, máximo de 62 (UNEB) e mínimo de 18 (UFRB), a mediana fica em 24 e a moda também em 24. No caso, o desvio padrão é de 12,3 e cai para 6,2 quando retiramos UFBA e UNEB, com 60 ou mais créditos.

Por último em relação à **relação vagas/docente**, encontramos a média de 1,86, com máximo de 4,55 (UnB) e quatro instituições abaixo de 1 (UNIPAMPA, UFMG, UFRB E UFRPE), com mínimo de 0,59 (UNIPAMPA). A mediana é 1,34 e a moda de 1,25. O desvio padrão fica em 1,10.

**Discussões:** A perspectiva dessas variáveis procura mostrar a tendência central bem como a dispersão existente no mestrado profissional atualmente. Percebe-se

uma tendência a se ofertar entre 24 e 30 vagas, com a discrepância do curso da UFJF, mas que apresenta um corpo docente compatível, atingindo a relação vagas/docente de 3,25.

Em relação ao número total de docentes, parece haver maior homogeneidade, com tendência por volta de 14 docentes, com a discrepância da UFMG, com 73 docentes. Isso impacta na relação vagas/docente, ficando em 0,68, abaixo de 1, com oferta de 50 vagas.

O número de créditos está girando em torno de 24 a 30, com as discrepâncias da UFBA e UNEB 2010, com uma proposta de 60 e 62, respectivamente.

Quanto à relação vagas/docente, o indicador gira em torno de 1,34 e 1,86, o que parece baixo, com discrepâncias para 4 instituições abaixo de 1 e 4 instituições com 3 ou mais até um máximo de 4,55 (UnB).

### 4.3 Análise das questões qualitativas

Procura-se, nessa seção, organizar as informações para as questões abertas, buscando-se apresentá-las em base a categorias que sintetizem as respostas e permitam fazer discussões e interpretações. A seguir, são apresentadas duas tabelas abarcando categorias qualitativas por instituição e ano de início.

**Tabela 4: Distribuição por público alvo, financiamento e Temáticas**

Instituição	Início	Público Alvo	Financiamento	Temáticas*
UFJF	2010	Prof/gestores Ed. Pública	Secretarias Est. e Munic.	Av. e Planj.; Gest. e líder.; Curr. e desen. profiss.; Políticas e Inst.
UNEB	2010	Gestores e Ed. Bás.	Própria instituição	GE e Redes Sociais; Proc. Tec. e RS
UFRPE	2011	Profiss. EaD	Sem financiamento	Tecnologias e gestão da EaD
UFLA	2011	Ed. Básica	FAPEMIG	Formação de professores
UnB	2011	Profiss. EPT e Gov. Fed.	SETEC E SAA/MEC	PP e Gestão da EPT; Gest. Sist. Educ.
IFSul	2012	Profiss. Educação	Própria instituição	Educação/Pol. e Prát. De Form./Ling. Visuais e Tec.
UNINOVE	2012	Profiss. Ed. Básica	Própria instituição	Gestão e práticas educacionais
UNIPAMPA	2012	Profiss. Gestão Ed. Básica	Própria instituição	Gestão Prát. Doc.; Políticas. e GE;
UESC	2013	Prof. Ed. Básica	Sem financiamento	Alfabetização e Gestão de Sistemas Educac.
UFSCAR	2013	Prof. Ed. Bás.	Sem financiamento	Ensino-aprendizagem
UNIR	2013	Profiss. Rede públ. Ed. Bás.	Governo Est. Rondônia	Educação escolar

<b>UNISINOS</b>	2013	Prof/gest Ed. Bás./ Superior	<b>Sem financiamento SESP</b>	Gestão da educação
<b>PUC/SP</b>	2013	Profiss. redes de ensino		Form. Formadores: ação pedag. Avaliação
<b>UFRB</b>	2013	Profiss. Ed. Púb. do Campo	<b>FAPESB</b>	FP Ed. campo; trab., Educ. e mov. Sociais
<b>UFU</b>	2013	Educad. e comunicadores	<b>Própria instituição</b>	Educomunicação
<b>UNEB</b>	2013	Profiss. Ed. Básica	<b>Própria Instituição</b>	Ed. Trabalho e Meio Amb.; FP e PP;GE e TC
<b>UFBA</b>	2013	-----	<b>Prefeituras</b>	Currículo, linguagem e inovações pedagógicas
<b>UFPR</b>	2013	Prof. Ed. Bás.	<b>Sem financiamento</b>	Formação de Prof. e práticas de ensino
<b>UFMG</b>	2014	Prof. Rede pública	<b>Secretarias de Educação</b>	Ensino-aprendizagem

Fonte: Banco de dados dos autores.

Observação: Como encontramos inconsistências nos dados informados por alguns coordenadores de MPE sobre a indicação da “área de concentração” dos cursos e diante da impossibilidade, por hora, de conferirmos se as informações que compreendem a quinta coluna do quadro tratam de “área de concentração”, “linhas de pesquisa” ou “ênfase”, a comissão decidiu agrupar estas três designações como “temáticas”.

**Discussões:** Em relação ao **público alvo**, sem dúvida há um predomínio de professores e profissionais da educação básica, com foco na educação pública (58%). Em termos de especificidades, temos focos na gestão educacional, educação do campo, educação escolar, educação e tecnologias, práticas pedagógicas, ensino aprendizagem entre outras áreas que permeiam, quase que exclusivamente, os meandros da Educação Básica.

Observando-se as **temáticas**, temos um predomínio da formação de professores e gestão da educação. Foca-se, também, no ensino-aprendizagem, currículo e práticas de ensino. Especificamente, algumas instituições focam nas tecnologias e implicações para o ensino. A UNEB 2010, nessa direção, inova ao abarcar redes sociais, a UFU, ao direcionar para a educomunicação e a UFRB com sua ênfase na escola do campo. A UnB distingue-se por trabalhar em nível federal e também na esfera da educação profissional e tecnológica e a UNIR por se concentrar em currículo e práticas pedagógicas exclusivamente da educação escolar básica das redes públicas.

Em termos de **financiamento**, 5 instituições (26%) informaram as próprias instituições, 5 (26%) sem financiamento, o que chega a 52% sem financiamento externo. Há 6 instituições (32%) que são financiadas por governos municipais e estaduais, por suas secretarias de educação, 2 (11%) por fundações de apoio do estado e 1 (5%) pelo governo federal, MEC.

**Tabela 5: Distribuição por trabalho conclusão final de curso (TCFC), impactos e dificuldades**

Instituição	Início	TCFC	Impactos	Dificuldades
UFJF	2010	Dis; Plano Ação;	Elevar padrão de desemp. de gest. Educ.	Dedicação aluno; orientação
UNEB	2010	Dissertação e demais produtor indicados na Portaria.	criação de redes Ed. Básica, Indicadores à EB; Produtos à Ed.;	Financiamento, Status;; Av; Ent. de Pesq. Aplic; Prod. Ac.
UFRPE	2011	Dis. e prod. vincul;	-----	Corpo docente; fin;
UFLA	2011	Dis; proj; desenv;	Form cultural;comp. Ético;qualif. Prát. Pedag.;	Dedicação ao curso; bolsas; status
UnB	2011	Dis;proj;desenv;	Mudança Institucional	Clareza Nat.MP , fin; reserv. Vagas
IFSul	2012	Dissertação	Qualif. Profiss. EB região	Finan; bolsas, pub.qualis
UNINOVE	2012	Dissertação Intervenção	Melhoria pesquisa e intervenção Ed. Básica	Orientações da área sobre MP
UNIPAMPA	2012	Relat; proj; desenv;	Qualificar para gestão e execução na escola da região	Financiamento; bolsas
UESC	2013	Proj Interv; Relat. prát	Melhoria form. Prof. nos municípios	Falta PROAP e bolsas
UFSCAR	2013	Dissertação;	Parceria Univ-escola;pesq. e prod. Prof.	Apoio Sec; financiamento; bolsas
UNIR	2013	Dis; proj; desenv;	Prof.-pesq. Região;pesq-ação rede pública	Autofinanciamento; bolsas; espaço físico, PROAP, Secretaria
UNISINOS	2013	Dis; proj; desenv;	Inserção qualificada na região	Bolsas; h/s em serviço;
PUC/SP	2013	Proj; análise sit;	Qualif. rede pub.	Aceite na IES
UFRB	2013	Dis; proj; desenv;	Desen. Política nacional Ed. Campo	Financiamento; bolsas
UFU	2013	Dis; proj; desenv;	Espaço para interdisciplinaridade	Financiamento
UNEB	2013	Dis; proj; desenv;	Aumento pesquisa em EJA;formação especializada em EJA;	Financiamento; ampliar CD; Infra; baixa dem;
UFBA	2013	Proj Intervenção; Proj Inov; Desenv;	Qualificação do ensino nas redes parceiras	Ainda no início; Burocracia
UFPR	2013	Dissertação;	Qualificação professores Ed. básica rede pública	Corpo docente; financiamento; bolsa
UFMG	2014	Dis; proj; desenv;	Ainda no início	Ainda no início

Fonte: Banco de dados dos autores.

**Discussões:** Pela Portaria Normativa Nº 7, de 22 de junho de 2009, da CAPES, abre-se um amplo conjunto de formatos de “trabalhos finais de conclusão de curso” (TCFC), denominação adotada. A partir das informações obtidas, buscamos agregar de forma a caracterizar a situação dos cursos. Há 9 instituições (47%) que se inserem na categoria *dissertação, projetos e desenvolvimento*, admitindo trabalhos finais não somente como dissertações, mas também o desenvolvimento de projetos, produtos, metodologias que podem assumir a forma de relatórios técnicos. Há 3 cursos (16%) que permanecem somente com a dissertação como TCFC. Algumas especificidades podem ser percebidas. A PUC/SP trabalha com projetos e análise de situações práticas, a UFRPE trabalha com dissertação e produtos

vinculados a essa, a UFJF admite planos de ação, a UNIPAMPA não menciona dissertação, mas relatórios e a UESC relatórios sobre as práticas educativas.

Quanto aos **impactos** esperados, sem dúvida predomina a elevação da qualificação de professores e profissionais da educação na rede de ensino, especialmente a Rede Pública. Busca-se também se ter uma inserção e mudança local e regional, elevação da pesquisa sobre as áreas de cada curso, bem como a criação de produtos (planos, projetos, propostas, protótipos, modelagens, entre outros), que possam ser aplicados nas respectivas realidades à mudanças institucionais.

Sobre as **dificuldades** apontadas pelos cursos, foi evidente os problemas com **financiamento e bolsas aos alunos, explicitadas em 13 cursos (68%)**, bem como outras também foram apontadas, como: problemas de espaço físico e apoio de secretaria; desqualificação dessa modalidade de *stricto sensu*; falta de clareza sobre pesquisa aplicada e orientação da área de educação, dificuldades jurídicas quanto à possibilidade de financiamento externo e reserva de vagas para instituições financiadoras (especialmente as IES pública, que representam a grande maioria dos MPE), tempo de dedicação ao curso pelo aluno por se tratar de uma formação em serviço, 02 cursos não se manifestaram pois estão em fase de implementação.

#### **4.4 Análise e discussões finais**

As respostas dos Coordenadores dos MPE ao questionário enviado permitiram uma visão do cenário atual da modalidade *stricto sensu*, bem como entender algumas dificuldades enfrentadas quando da implementação de um Programa nas IES. Com isso, podemos focar em questões prioritárias que devem ser debatidas pela área, ademais orientar o processo de avaliação trienal, já que se constitui em um *Datacapes* separado do acadêmico e, para tanto, merece considerar suas peculiaridades explicitadas nestes dados apontados. A seguir apresentaremos uma breve síntese:

- Forte **expansão** em período curto de 4 anos (2010 a 2013), concentrada em 2013 (52%), com crescimento médio anual de 75,6%, equivalente a 4,75 cursos por ano; alta concentração em universidades federais e estaduais, nos estados de SP, MG, BA, RS e RO;

- As **vagas** ofertadas nas seleções variam entre 24 e 30, retirado o extremo superior que chega a 130, reduzindo a dispersão para 13,9;
- O tamanho do **corpo docente** varia entre 14 e 20, retirando-se caso extremo superior, de 73, a dispersão fica em 6,9;
- O número de **créditos** fica entre 24 e 30, para uma dispersão de 6,2, quando se retira o limite superior de 60 encontrado em dois cursos;
- A relação **vagas/docente**, aproximação da capacidade de orientação do curso, apresenta-se baixa, média de 1,86, com desvio de 1,1, com quatro casos abaixo de 1 e um máximo de 4,55. É preciso lembrar que o limite de 8 orientações por orientador engloba o acadêmico e profissional, caso o professor participe dos dois cursos;

Em relação às categorias qualitativas:

- Para o **público alvo**, predomínio de professores e profissionais da educação básica, principalmente para o sistema escolar público. Apenas um curso com público situado na esfera federal e na rede de EPT e outro para um público da escola do campo, mesmo assim, compreendemos que os últimos também constituem o sistema educacional;
- Em relação às **temáticas**, amplo predomínio da formação de professores e gestão da educação, com focos também no ensino-aprendizagem, currículo e práticas de ensino. Como especificidades alguns cursos renovam com áreas menos tradicionais como educomunicação, tecnologias e educação, redes sociais, educação do campo e educação profissional e tecnológica;
- Conferimos que 68% da amostra não possuem **financiamento** externo ou somente da própria instituição. Os financiamentos conseguidos são provenientes de parcerias com secretarias de educação estaduais, municipais ou prefeituras. Dois cursos são apoiados por fundações estaduais e um pelo governo federal. Fator que influencia na consolidação e prosseguimento histórico de um Programa *stricto sensu*.
- Embora 3 cursos mantenham somente a dissertação como modalidade de **TCFC** para o MPE, a grande maioria incorpora outras formas de TCFC como relatórios técnicos, projetos, planos de ação, protótipos, modelagens,

materiais entre outros. Estas outras formas de TCFC denotam maior clareza da área de como podem ser construídas, considerando a identidade dos MPE e seu Estatuto (pontudos neste documento).

- Na perspectiva do **impacto** prevalece a elevação da qualidade dos professores e profissionais da educação das redes de ensino, especialmente, a pública. A inserção local e regional também é valorizada, bem como pretende elevar a pesquisa na área definida pelo Programa e no desenvolvimento de produtos e ações que provoquem impactos na Rede Pública e na sociedade.
- Destacamos, mais uma vez, as **dificuldades** apontadas pelos coordenadores: falta de financiamento externo; falta de bolsas para os alunos, falta de infraestrutura e apoio de secretaria nas IES, pré-conceito aos MPE pelo desconhecimento de sua identidade, falta de entendimento do que significa pesquisa aplicada, falta de tempo e dedicação dos alunos ao curso, falta de apoio financeiro de todas as instâncias (CAPES, CNPq, MEC, Secretaria de Educação Estadual e Municipal) já que cerca de 90% dos MPE são gratuitos para os alunos.

#### **4.5 Desafios do MPE e propositivas dos Coordenadores dessa Modalidade**

Diante dos dados apresentados, os MPE demonstram estar preocupados com a formação continuada dos profissionais-educadores-pesquisadores da educação, especialmente, da Rede Pública de Ensino. Essa demonstração vem afirmar que essa modalidade *stricto sensu* está comprometida com as práticas escolares, com a rede básica de ensino, com as políticas públicas educacionais e, para tanto, revela sua identidade “acadêmica” associada ao redimensionamento da pesquisa aplicada, a qual potencializa conhecimentos didáticos, pedagógicos, gerenciais, políticos, científicos e tecnológicos e, agregam análises críticas dos fenômenos históricos e sociais, metodologicamente orientadas, com a finalidade de provocar impactos nos saberes e fazeres da escola e da sociedade.

Se o estatuto do MPE, pontuado neste documento, lida com processos formativos, em quaisquer relações, sejam elas no âmbito do público ou do privado, encontram, neste espaço acadêmico, amplas possibilidades de construção e aprofundamentos epistêmicos e; se encontram ressonâncias aos campos próprios

ou específicos da educação (PNPG, 2011, Cap. 8, vol. 1), consideramos um novo desafio para o sistema nacional de pós-graduação no Brasil, propor e assumir diferentes formas de apresentação de TCFC, de acordo com o projeto do curso e com as demandas sociais, próprias de cada região:

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (BRASIL, 2009a).

Mediante as explicitações neste documento, amparado pela legislação e pelos relatórios do FORPRED de 2011, 2012 e 2013, bem como pelas experiências já vivenciadas por alguns Programas, somos levados a definir e pontuar algumas proposições a serem consideradas por este Fórum:

## **5 Pontos para reflexão e debate**

1. Consideramos necessário reconhecer e construir, aqui neste documento, uma discussão sobre a identidade dos MPE, bem como compreender o Estatuto que lhe confere “ser e estar” da área de Educação e não em outra;
2. Os MPs, em andamento, na grande maioria não tem apenas como foco os profissionais da educação em serviço, pois cada IES define sua proposta de Curso, seu currículo e visa atender as singulares de sua região e as demandas de formação dos profissionais-educadores-pesquisadores da educação, especialmente da Rede Pública de Ensino;
3. Os MPE devem ter condições, de em longo prazo, consolidarem-se e construir uma história nas IES e na comunidade que o circunda. No entanto, para isso, requerem apoio financeiro e concessão de bolsas da CAPES, CNPq e de outros órgãos de fomento, uma vez que o cenário, ora

- apresentado, denota que 81% dos cursos são oferecidos por IES públicas, conseqüentemente, cursos gratuitos para os alunos;
4. Os MPE podem e devem buscar parcerias, como fazem os acadêmicos, pois estas parcerias possibilitam a construção de redes colaborativas à busca de proposições para a Rede Pública e, conseqüentemente, ampliar as perspectivas da melhoria da qualidade da Educação Básica, já que o diferencial do MPE para o MA é o redimensionamento da Pesquisa Aplicada e a ela são agregados pressupostos epistêmicos e metodológicos que lhe conferem reconhecimento acadêmico e profissional na área de Educação, ressaltando a importância de estabelecer uma rede de parcerias com o objetivo de garantir a consolidação dos Programas *stricto sensu*.
  5. Os MPE, conforme dados demonstrados na Tabela 04, trazem uma diversidade nas áreas e temáticas que o circunda, porém todas elas estão relacionadas e imbricadas com os processos formativos na área de Educação, destacando a gestão, práticas pedagógicas, tecnologias educacionais, redes de ensino, educação de jovens e adultos, educação de campo, entre outros elementos que reforçam o perfil de alunos destes Programas e a necessidade de bolsas de estudo, pois a Educação no Brasil deve ser priorizada, conforme pressupõe o Art. 11 da Portaria 17, de 2009, estendido a esta modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu*;
  6. Os MPE necessitam ter critérios diferenciados de avaliação trienal. Debates já foram travados no Fórum Nacional de Mestrados Profissionais, <<http://www.foprof.org.br>>, porém, vimos destacar os elementos que devem ser considerados e já pontuados nos Artigos 7º e 10, da Portaria 17, de 28/12/2013, os quais tratam: a) Da proposta de curso (a avaliação considera a especificidade regional e a demanda do profissional de educação, conseqüentemente, deve considerar as potenciais produções deste cenário); b) Corpo docente (já definido por este Fórum, que será composto unicamente por Doutores, o que de fato concordamos); c) Carga horária docente (deverá ser coerente a proposta do curso, e garantir, o acompanhamento das atividades/ações dos alunos no lócus da Pesquisa Aplicada); d) Apresentação de trabalho de conclusão final de curso (considerar os diferentes formatos já que a grande maioria - 84% - dos MPE, em andamento, orientaram as propostas baseadas no § 3º, do Art. 7º da portaria ora citada); e) Atender o

Art. 9º, da Portaria 17, quando enfatiza que “... o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de MP, serão feitos pela CAPES, utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas” (isso deve garantir a adequação da ficha que avalia os MPE, dentro da área de Educação, pela CAPES); f) indicadores de avaliação apontados no Art. 10º (garantir que a produção intelectual pertinente à área considere os itens de “a” a “l” desta portaria e que a produção técnica, gerada por meio de diferentes formatos - citados no Art. 7º - tenham uma equivalência e valorização de uma produção acadêmica, por considerar que o desenvolvimento de qualquer formato demanda domínio das proposições teóricas e metodológicas, concernentes a um nível *stricto sensu*).

## **5 Encaminhamentos e considerações**

Após socialização do presente relatório na Reunião do FORPRED, em Goiânia, dia 28 de setembro de 2013, os coordenadores dos MPE e demais presentes foram convidados para uma reunião com a Comissão que elaborou este documento, às 17:00, no Hotel Papillon, com o objetivo de fazer encaminhamentos e considerações ao aprofundamento das questões conceituais e legais apresentadas e de criação de outras propositivas acerca dos MPE.

A reunião contou com a presença de coordenadores e representantes de MPE e de MA e foram indicados os seguintes encaminhamentos:

- 1) Dar continuidade às discussões sobre os MPE em futuros encontros dos coordenadores de MPE, pesquisadores, representantes da área e outros interessados;
- 2) Criar uma lista de discussão para estabelecer um canal de comunicação e interação específico para as demandas dos coordenadores de MPE e outros interessados; potencializar novas reflexões e construir novos documentos propositivos aos MPE;
- 3) Criar uma dinâmica de compartilhamento de experiências, objetivando a divulgação das propostas e ações dos MPE em andamento, para a explicitação das peculiaridades de cada programa e cada região;
- 4) Marcar um encontro (provisoriamente agendado para mês de maio de 2014), com todos os MPE e convidar a professora Beatriz de Basto Teixeira (Universidade

Federal de Juiz de Fora), vice coordenadora adjunta dos MPE na Comissão de Avaliação da CAPES e a professora Marli André (PUC-SP), coordenadora do Mestrado Profissional em Formação de Formadores para um debate sobre MPE e a modalidade de pesquisa aplicada na área de educação, preconizada na Portaria 17, de 28 de dezembro de 2009. O evento também promoverá um espaço para a socialização dos relatos de experiências dos MPE em andamento;

5) Construir uma rede de colaborações para abordar os pressupostos dos MPE, relatar experiências, resultados e produtos desenvolvidos, bem como, motivar a produção científica sobre temáticas do MPE;

6) Discutir e apresentar insumos para colaborar com ajustes e adequações dos critérios avaliativos da CAPES frente às especificidades dos MPE;

7) Discutir e apresentar insumos para inovações no texto da Portaria 17, de 28 de dezembro de 2009, com o objetivo de transcender generalidades e questões contraditórias para a área de educação.

Os participantes da reunião também avalizaram as seguintes considerações apresentadas:

1) Destaque das considerações da professora Beatriz Daudt Fisher (Unisinos) e da Professora Tânia Regina Dantas (UNEB) que congratularam o trabalho da Comissão, destacando o esforço para a composição de um texto que demarca a presença e a história do MPE no FORPRED e nas instâncias que constituem a área de Educação;

2) Ratificação deste relatório, construído pela Comissão supracitada, como um instrumento que denota algumas preocupações, faz alguns encaminhamentos e potencializa a construção de novas proposições, necessárias aos MPE, com o objetivo de consolidar os aspectos já superados nas instâncias da CAPES, apontar pontos de convergência entre as propostas e ações dos MPE e levantar novos dispositivos para a consolidação do mestrado profissional em educação como modalidade da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

## Referências

ANPED. FORPRED. **Documento para subsidiar a discussão dos coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação em relação aos Mestrados Profissionais e ao Programa de qualificação de professores da rede pública da Educação Básica**. Elaboração: Dario Fiorentini; Cármen Passos; Tania Brasileiro. 2011.

ANPED. FORPRED. **Relatório da Reunião do FORPRED**. Mestrado Profissional. Participação de 15 representantes de MPE. Registros: José Lucas Pedreira Bueno. Finalização: Jefferson Mainardes. Recife - PE; 05 ago 2013a.

ANPED. FORPRED. **Relatório da Reunião do FORPRED**. Participação de 82 representantes de programas *stricto sensu* em educação. Finalização: Jefferson Mainardes. Recife - PE; 06 ago 2013b.

ANPED. FORPRED. **Relatório da Reunião do FORPRED**. Princípios referentes à política sobre Mestrado Profissional em Educação. Brasília; 08 mar 2012.

ANPED. FORPRED. **Resumo da Mesa-Redonda na SBPC: Políticas de formação de professores e o mestrado profissional**. Coordenada por Alfredo Macedo Gomes. Participação: Jefferson Mainardes e Leda Scheibe. Recife - PE; 25 de jul 2013c.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**. 29 dez 2009a; Seção 1; p. 20.

BRASIL. MEC. CAPES. Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva. Documento elaborado pela comissão designada pelo presidente da Capes. Elaboração: Darcy Dillenbug; Silvino Joaquim Lopes Neto; Luiz Bevilaqua; Tânia Fischer; Jacques Marcovitch; Virgílio Augusto F. Almeida; Edson de Oliveira Nunes. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 139-144, jul. 2005.

Brasil. MEC. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, v.1; v.2. 2010.

BRASIL. MEC. CAPES. Portaria 47, de 17 de outubro de 1995. **Boletim de Pessoal**, n. 10; Brasília, 31 out 1995.

BRASIL. MEC. CAPES. Portaria 80, de 16 de dezembro de 1998. **Diário Oficial da União**. 11 jan 1999; Seção I, p. 14.

BRASIL. MEC. CAPES. Portaria Normativa 7, de 22 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**. 23 jun 2009b; Seção I, p. 31.

BRASIL. MEC. CNE. Câmara de Educação Básica. **Parecer 16**, de 05 de outubro de 1999.

BRASIL. MEC. CNE. Câmara de Educação Superior. **Parecer 81**, de 07 de abril de 2003.

CAPES. **Qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional?** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>. Acesso em 05 de set 2013.

HETKOWSKI, T.M.; FIALHO, N.H. e SACRAMENTO, J.A. Mestrado Profissional em Educação: Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. In: **Revista Educação em Perspectiva**. “Novas tecnologias, formação docente e pós-graduação”, Universidade Federal de Viçosa. Volume 5, Ano 1, 2013.

RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 2, n. 4, julho de 2005. Disponível em: <<http://www2.capes.gov.br/rbpg/index.php/numeros-publicados/volume-2-no4>>. Acesso em: 05 set 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ed. Rev, São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2011.

## APÊNDICE

### Descrição de documentos

**Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998: Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências.** Inicia considerando (i) a necessidade de profissionais pós-graduados para desenvolver técnicas e processos diferenciados daqueles dos egressos dos mestrados que desenvolvem aprofundamento de conhecimentos; (ii) a necessidade de formação na pós-graduação frente a impossibilidade de desenvolver a formação em aspecto "completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação" (Parecer nº 977, de 03/12/65) e (iii) a necessidade de manutenção da qualidade da pós-graduação para a formação profissional, que vai resolver que: Que o acompanhamento e avaliação dos mestrados profissionais devem ser feitos pela Capes; Caracteriza os mestrados profissionais como cursos com estrutura curricular que vincule o ensino e a pesquisa com a aplicação profissional diferenciada e flexível com no mínimo um ano para titulação; com quadro docente integrado por doutores, com produção intelectual ampla na área de conhecimento, facultando que parte dos professores seja constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis na área do curso; o corpo docente pode atuar em regime de dedicação parcial, com tempo compatível com as necessidades do curso. O trabalho de conclusão final de curso "demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele". Que as instituições que demonstrem histórico de pesquisas e ofertas de cursos *stricto sensu* ou *lato sensu* presumem-se qualificadas para a oferta de mestrados profissionais. Que os mestrados profissionais serão avaliados periodicamente pela Capes da forma dos demais cursos da área. A Capes valorizará a produção técnico-profissional de pesquisa, extensão e serviços prestados a partir dos mestrados profissionais. Os mestrados tradicionais poderão se reformular e solicitar o enquadramento como mestrado profissional com a comprovação de uma proposta orientada para a formação profissional. Estabelece que os mestrados profissionais possuem vocação para o autofinanciamento e que tal aspecto deve ser

desenvolvido por meio de convênios para o custeio das atividades. Revoga a Portaria Capes 47, de 17/10/95. Destacamos ainda que até a Portaria 80, de 16 de dezembro de 1998, os Mestrados Profissionais eram designados como Mestrados Profissionalizantes.

**Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009: Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.** A CAPES regula, acompanha e avalia os MP. O título de mestre obtido em MP na legislação vigente tem validade nacional. O mestrado profissional é pós-graduação *stricto sensu* e visa: (i) capacitar para prática profissional avançada e transformadora, por meio de método científico para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; (ii) formar para apropriação e aplicação do conhecimento com metodologia e fundamentos científicos; e (iii) incorporar os avanços da ciência e das tecnologias na gestão e a produção de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. O MP objetiva: capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional transformadora, transferir conhecimento para a sociedade, melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas para atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho, com vistas à inovação e ao desenvolvimento nacional, regional ou local. Considera que a proposta do MP deve apresentar estrutura curricular coerente com as finalidades do curso, especificidade da área, peculiaridade dos candidatos, pertinência com o campo de atuação profissional; equilíbrio do corpo docente qualificado, com produção intelectual, compatível com a área e a proposta do curso, integrado por doutores e profissionais com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação; apresentar normas de seleção e de carga horária dos docentes orientadores, compatíveis com as necessidades do curso, aceitando dedicação parcial; exigir defesa de conclusão do curso para averiguar a demonstração de domínio do objeto estudado e a capacidade de expressão sobre o objeto da pesquisa, podendo ser apresentado em diferentes formatos (dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com

regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES). Serão admitidas proposições de cursos com duração temporária determinada. O desempenho dos cursos será acompanhado anualmente com avaliação a cada três anos pela CAPES, com atribuição de conceito de 3 a 5, sendo 3 o mínimo, utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas, com credenciamento pelo CNE, com validade de três anos, renovado a cada avaliação trienal positiva. Constituem parâmetros para acompanhamento e avaliação trienal, considerando a produção intelectual e técnica pertinente à área, regular nos últimos três anos e bem distribuída entre os docentes, como: (a) artigos originais, artigos de revisão da literatura e publicações tecnológicas; (b) patentes e registros de propriedade intelectual e de softwares, inclusive depósito de software livre em repositório reconhecido ou obtenção de licenças alternativas ou flexíveis para produção intelectual, desde que demonstrado o uso pela comunidade acadêmica ou pelo setor produtivo; (c) desenvolvimento de aplicativos e materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; (d) produção de programas de mídia; (e) editoria; (f) composições e concertos; (g) relatórios conclusivos de pesquisa aplicada; (h) manuais de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação ou adequação tecnológica; (i) protótipos para desenvolvimento de equipamentos e produtos específicos; (j) projetos de inovação tecnológica; (k) produção artística; (l) outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, a critério da CAPES; (m) destino, empregabilidade e trajetória profissional dos egressos; (n) informações, recomendações e observações das comissões examinadoras dos trabalhos de conclusão; (o) dimensão e eficácia das interações com organizações, empresas e instituições da área do curso; (p) informações de outra natureza. Os MP podem ser ofertados por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa públicos e privados, inclusive na forma de consórcios, demonstrando experiência na prática do ensino e da pesquisa aplicada, flexibilidade operacional, organicidade do conhecimento técnico-científico, exercício da inovação e valorização da experiência profissional. Excepcionalmente

para áreas prioritizadas, o MP não pressupõe concessão de bolsas de estudos pela CAPES. Destaca que os MP já existentes devem, ao longo do triênio, fazer adequações conforme esta Portaria. Revoga a Portaria 7, de 22 de junho de 2009.

**Parecer 81, de 7 de abril de 2003, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, que trata da Consulta em vista do Parecer CNE/CES 364/2002, que dispõe da regularidade de cobrança de taxas para os de pós-graduação *stricto sensu*, com base no art. 90, da Lei 9.394/96 e na aplicação do dispositivo de autofinanciamento estabelecido para os Mestrados Profissionais.** Sustenta que os cursos de MP "são programas com oferta regular e que levam à obtenção de diploma e grau acadêmico. Caracterizam-se assim como atividades de ensino e nas instituições públicas será gratuito, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (Art. 206). Nada impede que estes programas sejam financiados por outras entidades privadas ou públicas, desde que não haja interferência no processo regular de seleção de alunos que se Jacques Schwartzman 0022/SOS caracterizaria pela preferência a alunos que de alguma forma estejam relacionados aos interesses do patrocinador. Os programas de mestrado profissionalizante ora em andamento devem, a partir da homologação deste parecer, adaptar-se às normas aqui definidas".

### Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos Mestrado Profissional - Educação

	UF	Programa	IES	Cidade	Esfera	Situação CNE	E-mail do Coordenador (a) ou do MP
1	BA	Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	UFBA	Salvador	Fed.	Ao aguardo	miscarvalho@yahoo.com.br
2	BA	Educação e EJA	UNEB	Salvador	Est.	Ao aguardo	taniaregin@hotmail.com
3	BA	Educação do Campo	UFRB	Cruz das Almas	Fed.	Ao aguardo	mestradoeducampo.ufrb@gmail.com
4	BA	Formação de Professores da Educação Básica	UESC	Ilhéus	Est.	Ao aguardo	melizabetesc@gmail.com
5	BA	Gestão e Tec. Ap. à Ed.	UNEB	Salvador	Est.	21/09/2011	hetk@uol.com.br
6	DF	Educação	UNB	Brasília	Fed.	29/09/2011	bernardo.kipnis@gmail.com
7	MG	Educação	UFLA	Lavras	Fed.	26/07/2012	vanderleibarbosa@ded.ufla.br
8	MG	Gestão de Instituições Educacionais	UFVJM	Diamantina	Fed.	Ao aguardo	flavio.cesar@ufvjm.edu.br
9	MG	Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF	Juiz de Fora	Fed.	18/08/2010	beatriz.teixeira@ufjf.edu.br
10	MG	Tecnologias, Com. e Ed.	UFU	Uberlândia	Fed.	Ao aguardo	omena@faced.ufu.br
11	MG	Educação e docência	UFMG	BH	Fed.	-	be@fae.ufmg.br (temporariamente)
12	MS	Educação	UEMS	Campo Grande	Est.	Ao aguardo	profeduc@uems.br
13	PB	Formação de Professores	UEPB	Campina Grande	Est.	29/09/2011	simone.dalia@yahoo.com.br
14	PE	Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	UFRPE	Recife	Fed.	21/09/2011	secretaria.ppgteg@ead.ufrpe.br
15	PR	Educação: Teoria e Prática de Ensino	UFPR	Curitiba	Fed.	Ao aguardo	mariliat.ufpr@gmail.com
16	RO	Educação Escolar	UNIR	Porto Velho	Fed.	Ao aguardo	lucas@unir.br
17	RS	Educação	UNIPAMPA	Jaguarão	Fed.	Ao aguardo	ppgedu@unipampa.edu.br
18	RS	Educação e Tecnologia	IFSUL	Pelotas	Fed.	08/11/2012	crisbbarreiro@gmail.com
19	RS	Gestão Educacional	UNISINOS	São Leopoldo	Part.	Ao aguardo	bea.df@terra.com.br
20	SP	Educação Sexual	UNESP	Araraquara	Est.	Ao aguardo	paulorenes@fclar.unesp.br
21	SP	Educação: Formação de Formadores	PUC/SP	São Paulo	Part.	Ao aguardo	marliandre@pucsp.br
22	SP	Ensino de Astronomia	USP	São Paulo	Est.	Ao aguardo	cpgiag@usp.br]
23	SP	Gestão e Práticas Educacionais	UNINOVE	São Paulo	Part.	08/11/2012	jason@uninove.br
24	SP	Profissional em Educação	UFSCAR	São Carlos	Fed.	Ao aguardo	mdcsousa@ufscar.br
25	SP	Processos de Ensino, Gestão e Inovação	UNIARA	Araraquara	Part.	-	Novo
26	SP	Educação	UNITAU	Taubaté	Mun.	-	Novo

Fonte: FORPRED.