

A EXPANSÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

Sani de Carvalho Rutz da Silva¹, Luiz Alberto Pilatti², Lúcia Virginia Mamcasz Viginheski³

RESUMO: Este estudo tem o objetivo de discutir a expansão do mestrado profissional na Área de Ensino no Brasil, e os obstáculos e desafios decorrentes desse crescimento. Fez-se uso da pesquisa qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica para a coleta de dados. Os dados foram coletados por meio do Caderno de Indicadores Teses e Dissertações e o Documento de Área de Ensino, ambos disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os resultados mostram um crescimento dos programas de Pós-Graduação no período entre 2000 e 2013, principalmente dos programas que ofertam o mestrado profissional. Apontam ainda que, apesar do crescimento expressivo, são necessárias medidas que atribuam a esses programas qualificação aos profissionais que irão atuar nos diferentes níveis da educação nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Mestrado Profissional. Ensino.

OBJETIVO: O presente estudo tem como objetivo principal discutir a expansão do mestrado profissional na Área de Ensino no Brasil e os obstáculos e desafios decorrentes desse crescimento.

MARCO TEÓRICO

O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *strictu sensu*, ofertado a partir de políticas desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os primeiros cursos de mestrado profissional foram ofertados no Brasil a partir de meados da década de 90, na época em que a expansão de programas de pós-graduação passou a ser controlada pela CAPES. O mestrado profissional tem como principal objetivo promover pesquisas aplicadas nas diferentes áreas do conhecimento. Na Área de Ensino o seu surgimento deu-se em função da necessidade de preenchimento de lacunas existentes na formação do professor, relacionadas às práticas de ensino, muitas das quais não são supridas pelo mestrado acadêmico (FISCHER, 2005).

A principal diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional diz respeito à elaboração de um produto resultante da pesquisa. Ribeiro (2005, p. 15), ao estabelecer as diferenças entre os dois tipos de mestrado, ressalta que em ambas as modalidades de mestrado deseja-se formar pesquisadores, porém, especificamente no mestrado profissional, intenta-se a formação de um pesquisador

1. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: sani@utfpr.edu.br

2. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: lapilatti@utfpr.edu.br

3. Faculdade Guairacá, Guarapuava, Paraná, Brasil. E-mail: lmamcaszvigineski@gmail.com

que saiba, para além da academia, “localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social”.

O professor pesquisador Marco Antonio Moreira, representante da área quando ainda era denominada como Área de Ensino de Ciências e Matemática junto a CAPES foi um dos principais incentivadores da criação do mestrado profissional. A argumentação empregada por este pesquisador para defender a proposta estava centrada na identificação de áreas perfeitamente amoldadas aos mestrados profissionais, nas quais a pós-graduação *stricto sensu* deveria contribuir para que fossem efetivadas transformações necessárias, sendo elas (MOREIRA, 2004, p. 131): (i) A formação de professores do ensino fundamental e ensino médio que pudessem atuar como iniciadores e líderes nos processos de formação de grupos de trabalho e estudo, compostos por professores; (ii) A formação de profissionais que pudessem atuar de forma adequada em desenvolvimento e implementação curricular, coordenação e orientação grupos de trabalhos e nos diversos processos de avaliação próprios do sistema escolar; (iii) A formação de docentes das disciplinas “de conteúdo” das licenciaturas nas áreas específicas, e (iv) A formação de professores de ensino superior para disciplinas “de conteúdo” em cursos de graduação em instituições que não têm tradição de pesquisa ou para disciplinas básicas em instituições que enfatizam a pesquisa.

Subjacente na proposta de acompanhamento da prática profissional, a qual, segundo Moreira e Nardi (2009), não deve ser confundida com estágio supervisionado, práticas pedagógicas da licenciatura ou estágio de docência, considerando que o mestrando na modalidade profissional preferencialmente deva estar em exercício, está caracterizada a vinculação do local de trabalho com a proposta que gerará o trabalho de conclusão do mestrado profissional. O ambiente de trabalho, para o mestrando, deve ser o gerador das questões a serem estudadas, procurando, em última instância, melhorar a realidade onde o objeto está circunscrito.

Com efeito, espera-se do futuro mestre não apenas uma dissertação, trabalho característico dos mestrados acadêmicos, mas um trabalho de conclusão e um produto educacional. Ao trabalho acadêmico, que deve ser o “relato de uma experiência de implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino em uma área específica de Ciências ou Matemática”, apesar de sua natureza distinta dos mestrados acadêmicos, também é dado o nome de dissertação (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 4). Em termos práticos, na visão da Área de Ensino.

O mestrando deve desenvolver, por exemplo, alguma estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando resultados dessa experiência. No momento atual, particular atenção deve ser dada à atualização curricular e ao uso das tecnologias de comunicação e informação na educação básica; mas, independente disso, o trabalho de conclusão deve, necessariamente gerar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores. (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 4)

Com esta perspectiva, a dissertação deve, necessariamente, tratar da geração ou implementação do produto, o qual, segundo Moreira e Nardi (2009), deverá ter identidade própria. Adicionalmente, preconiza-se que o produto seja uma produção técnica indispensável para a conclusão do mestrado profissional na Área de Ensino.

São exemplos de produtos que podem ser desenvolvidos no Mestrado Profissional (CAPES, 2013, p. 27):

- Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, etc.)

- Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais
- Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção etc.)
- Material textual (manuais, guias, informativos, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos com ISBN, histórias em quadrinhos e similares)
- Materiais interativos (jogos, kits e similares)
- Atividades de extensão (exposições científicas, cursos de curta duração, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividade de divulgação científica e outras)

METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa para os dados, sendo utilizada como estratégia a pesquisa bibliográfica. Para a construção do corpus documental da pesquisa foi levantado junto a CAPES, dentro da Grande Área Multidisciplinar, dados relacionados ao número de programas de Pós-Graduação na Área de Ensino, assim como o número de dissertações e teses defendidas nos programas dessa área. Utilizou-se para o levantamento de dados o Caderno de Indicadores - Tese e Dissertações⁴ e o Documento de Área – 2013⁵. O corte temporal foi do tipo transversal, abrangendo o período de 2000 até 2012.

RESULTADOS

A Figura 1 apresenta o aumento dos programas e cursos de Pós Graduação, destacando-se o evidente crescimento dos Mestrados Profissionais. Leia-se na legenda: PPGs – Programas de Pós Graduação; D – Doutorado; M – Mestrado e MP – Mestrado Profissional.

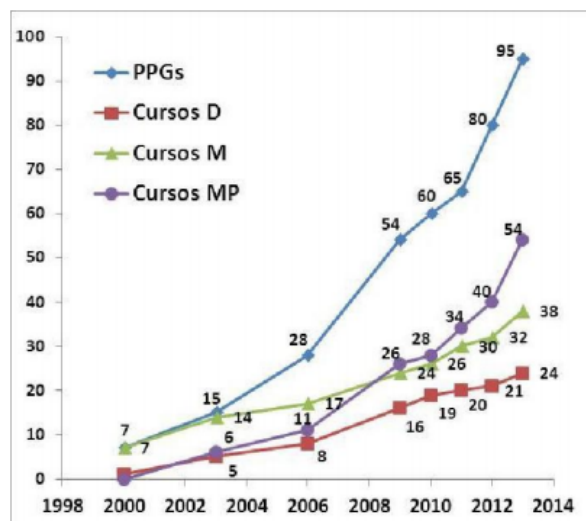


Fig. 1. Evolução do número de programas e cursos de Pós-Graduação na Área de Ensino – 2000-2012.
 Fonte: Avaliação trienal da área de Ensino – CAPES (2013, p. 2)

4. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet> Acesso 30 nov 2016

5. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino>. Acesso 14 jan 2017

Podemos perceber na Figura 1 o notável crescimento dos mestrados profissionais (MP), com relação aos demais programas na Área de Ensino. Conforme informações fornecidas pelas CAPES (2013), em 2013 esta área totalizava 95 programas, os quais correspondiam a 18% dos 522 programas de Pós-Graduação da Grande Área Multidisciplinar. Destes, 54 eram cursos de mestrado profissional, representando 47% do total de cursos. O total de dissertações e teses defendidas no período entre 2003 a 2012 na área de Ensino foi de 5337. A Tabela 1 apresenta o número total de defesas por ano:



Fonte: Caderno de Indicadores / TE – Teses e Dissertações

Passados três triênios de avaliação dos programas de pós-graduação por parte da CAPES (2004-2006, 2007-2009, 2010-2012), os programas existentes passaram de sete em 2000 para noventa e cinco em 2013 e construído um cenário já bastante distinto do existente ao seu início, Moreira e Nardi (2009) apontam problemas identificados na apreciação de novas propostas de programas na Área de Ensino, na avaliação trienal realizada em 2007 e em relatórios de visitas feitas aos programas em 2008 e 2009. Com estes dados empíricos, Moreira e Nardi (2009, p. 2) inferem que;

[...] alguns dos mestrados profissionais em andamento apresentam problemas, por exemplo, de estrutura curricular, com relação à definição de produção técnica e até mesmo de identidade, enquanto que algumas das novas propostas os confundem com variantes dos mestrados acadêmicos ou até mesmo de cursos de especialização.

A proposição torna explícito o foco do mestrado profissional em Ensino, a aplicação do conhecimento, e não a sua produção. Circunscreve-se, assim, esse programa em âmbito da pesquisa aplicada. Para a consecução desta proposta,

O mestrando deve aprender sobre pesquisa, deve ser familiarizado com artigos e periódicos de pesquisa, mas não precisa ter cursos de metodologia da pesquisa educacional e seu trabalho não deve ser pensado com uma pesquisa, mas sim como o relato de um projeto de desenvolvimento. (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 5)

Considerando o cenário de outras áreas, como a Educação, nas quais ficam evidentes as fragilidades dos trabalhos produzidos na pós-graduação (ALVEZ-MAZZOTTI, 2002), a questão que pode ser colocada é: A diretriz de não alocação de cursos de metodologia voltados à elaboração da pesquisa no escopo dos mestrados profissionais não é uma forma de precarização?

Em parte, a ideia equivocada que o mestrado profissional é um mestrado “inferior” devem-se as simplificações de fundamentos. Moreira e Nardi (2009, p.2) refutam a posição ao colocar que mestrado profissional “não é um mestrado mais simples; é diferente, isso sim”. E não é mesmo, provavelmente, considerando seu formato e exigências, fazer um mestrado profissional é até mais difícil que fazer um mestrado acadêmico, principalmente porque o pesquisador deve debruçar-se sobre um objeto no qual o mesmo está envolvido. Corroborando, para a CAPES (2013), o mestrado profissional não se constituiu como uma variação ou adaptação do mestrado acadêmico, ambos são intrinsecamente diferentes. Segundo a CAPES (2013, P. 14), “O foco do mestrado profissional está na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino”.

Pode-se entender as pesquisas desenvolvidas nos mestrados acadêmicos como pesquisas convencionais e nos mestrados profissionais como pesquisas não-convencionais, entretanto, Soares (p. 121) aponta que o “convencional” e o “não-convencional” em trabalhos acadêmicos não são duas categorias, mas um “continuum” que se estende do convencional para o não-convencional, sem um ponto de separação nítido. Não obstante, mesmo situando convencional e não convencional em um único plano, Soares constrói o conceito de não convencional com a oposição do convencional. Por convencional, entende-se pesquisas fundamentadas em “dados empíricos processados quantitativamente, coletados e trabalhados com “objetividade” e “neutralidade”, a partir de um referencial teórico por meio do qual o pesquisador levanta hipóteses e testa essas hipóteses” (SOARES, p. 122).

Os pesquisados, os participantes, os geradores da ação deflagrada, os informantes, os que desvelam, na pesquisa não convencional, ganham o contorno de interlocutor privilegiado. Na direção da interlocução, Soares percebe uma ambiguidade na academia com a falta de clareza do papel. A autora questiona, inclusive, a possibilidade de uma interlocução simultânea: pesquisados e a academia.

Explicitado o conceito metodologias não convencionais, fica evidente as possibilidades de aproximação com o tipo de trabalho de conclusão requerido pelos mestrados profissionais. Os trabalhos de conclusão não se amoldam na locução, na interlocução e no gênero das metodologias convencionais. Com efeito, podem ser caracterizados como trabalhos não convencionais.

Entre os desafios que se estabelece frente o atual cenário educacional do país, segundo a CAPES (2013) um deles diz respeito à necessidade de discussões sobre estratégias e mecanismos que permitam a qualificação de professores em larga escala, seja por meio de mestrados profissionais ou acadêmicos, ambos com alta qualidade, que permitam incrementar o poder transformador da educação na realidade nacional.

CONCLUSÕES

Ao se considerar a necessidade da formação profissional de docentes com vistas à melhorias no processo de ensino e aprendizagem, a ampliação dos programas de mestrado profissional na área de Ensino é fundamental. Entretanto, frente a esse crescimento, é necessária a tomada de medidas que imprimam nesses programas a qualidade que se espera de uma pesquisa, mantendo-as acessíveis àqueles que não fazem parte da academia.

Esse estudo aponta possibilidades de pesquisas futuras que analisem e discutam sobre metodologias utilizadas nas dissertações, e as implicações das produções no cenário educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. A. (2002). “Revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: Bianchetti, L.; Machado, A. M. N. (Org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC : São Paulo: Cortez, p. 25-44.
- CAPES. (2013). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área. Avaliação Trienal*. Disponível em: : <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino> Acesso 14 jan 2017.
- FISCHER, T. (2005). Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós Graduação*, v. 2, n. 4, p. 24-29.
- MOREIRA, M. A. (2004). O mestrado (profissional) em ensino. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, n. 1, p. 131-142.
- MOREIRA, M. A.; NARDI, R. (2009). O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 3, p. 1-9.
- RIBEIRO, R. J. (2005). O mestrado profissional na política atual da Capes, *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul.
- SOARES, M.; FAZENDA, I. (2010). Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: Fazenda, I. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 119-35.