

Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade

Cláudio Nei Nascimento da Silva¹

Paulo Alves de Araújo²

Rafael Rodrigues de Sousa Frois³

Viviani Pereira Amanajás Guimarães⁴

1. Introdução

A intenção deste texto é defender a ideia de que os cursos de pós-graduação stricto sensu de caráter profissional, portanto, não-acadêmicos, possuem três determinantes metodológicos para sua caracterização. O primeiro é de ordem social e está ligado às expectativas que a sociedade tem em relação às suas contribuições. Diferentemente dos mestrados (como também dos doutorados) acadêmicos, os mestrados profissionais buscam estabelecer uma relação com o objeto de estudo para além de sua compreensão. O que se espera, nestes cursos, é produzir um efeito na realidade, uma intervenção que possa gerar resultados transformadores, sem perder de vista a compreensão teórica que se tem do próprio objeto, e se traduzindo, sobretudo, num compromisso do pesquisador para com a realidade social do qual é parte. O segundo determinante é de caráter metodológico, propriamente dito, e está

¹ Doutor em Ciência da Informação. Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). E-mail: claudio.silva@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3285-5268>

² Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Brasília (IFB); E-mail: paulo.araujo.@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3545-1624>

³ Mestrando em Educação Profissional pelo ProfEPT. Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Goiás (IFG). E-mail: rafaelfrois@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3846-4500>

⁴ Mestranda em Educação Profissional pelo ProfEPT. Especialista em Avaliação pela UnB; Psicopedagoga em Gama Filho. Email: vivianiguimaraes@maisinclusaonomundo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7354-707X>

ligado à escolha do método de abordagem que se converterá numa lente por meio da qual se obtém um olhar crítico do objeto de estudo. Nas pesquisas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional, essa pertinência é mais clara e os riscos de não se compreender sua necessidade podem ser deletérios para a efetividade do curso. Por fim, um terceiro determinante metodológico é de caráter epistêmico. Trata-se de uma noção de produção de conhecimento orientada pela distinção entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, nos termos de Stokes (2005). Segundo esse autor, “enquanto a pesquisa básica procura ampliar o campo do entendimento fundamental, a pesquisa aplicada volta-se para alguma necessidade ou aplicação por parte de um indivíduo, de um grupo ou da sociedade” (STOKES, 2005, p. 24). Tem-se aí, portanto, a possibilidade de desenvolvimento de uma tecnologia e sua aplicação e validação no decorrer do curso. Talvez a expressão mais nítida da diferença entre os mestrados acadêmicos e os profissionais. Em ambos os casos, a pesquisa surge a partir do delineamento de um problema. Mas no mestrado profissional a resposta ao problema não se dá apenas no nível teórico. Avança-se para a intervenção na realidade, buscando, se não solucionar o problema, apresentar respostas para além de explicá-lo. Tais respostas propõem soluções, experimentam tecnologias, mobilizam sujeitos e deixam, na forma de um produto, um traço de intervenção na realidade que se busca refletir.

O texto que ora se delineia considera as premissas acima estabelecidas para se pensar a natureza aplicada dos mestrados profissionais, tendo como referência empírica o Mestrado Profissional em Educação Profissional, o ProfEPT. Em tal caso, considera-se o contexto social no qual o mestrado está inserido e para o qual se justifica; a escolha de um método, para além de procedimentos e instrumentos com suas respectivas prescrições metodológicas; e, não menos importante, a concepção epistemológica na qual o conhecimento é produzido, ou seja, sua natureza aplicada.

Nesse sentido, este texto, num primeiro momento, reflete sobre a natureza aplicada dos mestrados profissionais e sua contribuição no contexto da pesquisa científica brasileira, em especial, para a área da educação. Para tanto, delineia o contexto de surgimento desta formação *stricto sensu* e suas especificidades na comparação com os mestrados acadêmicos, culminando com a análise do surgimento do Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT). Na sequência, aborda o caráter reflexivo esperado para uma pesquisa comprometida com a compreensão

das contradições da sociedade capitalista, reiterando a proeminência do materialismo histórico-dialético como método de abordagem capaz de produzir um movimento de reflexão, ação e transformação acerca desafios da realidade sobre os quais se debruça. Por fim, focaliza o processo de elaboração, aplicação e validação do produto educacional como um imperativo da pesquisa aplicada em educação profissional, sem, contudo, perder de vista sua dimensão crítica e comprometida com a transformação da realidade.

2. O contexto do surgimento dos Mestrados Profissionais no Brasil

Cursos de pós-graduação *stricto sensu*, caracterizados como mestrados profissionais, se efetivaram na década de 1990 e evidenciaram, no contexto de sua implantação, resistência de alguns setores acadêmicos que os relacionavam aos interesses de setores empresariais, fortalecendo seus interesses produtivos em menosprezo dos setores sociais (RIBEIRO; FIALHO e HETKOWSKI; SILVA e SÁ).

No Mestrado Profissional, além da imersão na pesquisa almejada pelo acadêmico, formam-se profissionais capazes de agregar valor ao mundo profissional podendo ser, inclusive, externo ao universo da pesquisa. Seu produto final auxiliará na resolução de uma problemática, tanto de interesse pessoal quanto social. Portanto, há uma “aplicação do conhecimento científico adquirido ao ambiente profissional para o qual se volta o MP”, (Ribeiro, 2005, p. 15), resolvendo problemas concretos ao mesmo tempo em que se capacitam novos profissionais em alto nível.

Dentre as áreas abrangidas pelo Mestrado Profissional, há a da Educação. A pós-graduação profissional, de acordo com Fialho e Hetkowski, forma profissional de várias áreas do saber sem que haja o interesse em seguir na carreira acadêmica; mas o Mestrado Profissional em Educação tem como foco o olhar para as problemáticas da formação dos professores e à gestão escolar e educacional.

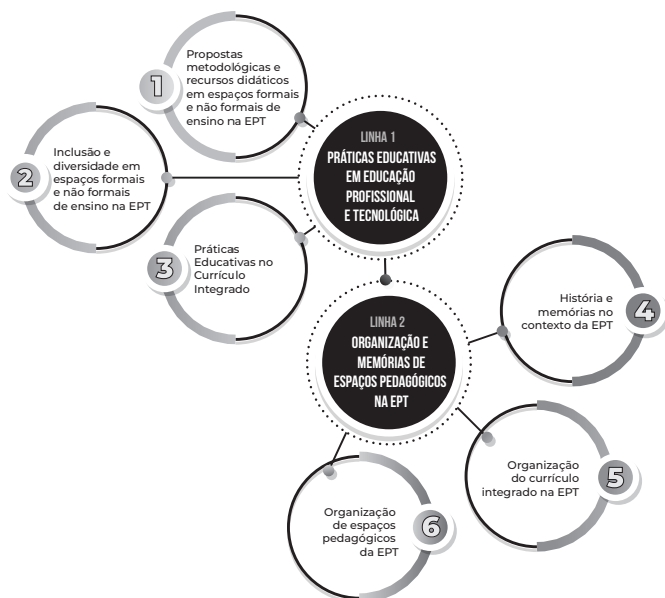
1.1 O Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT)

Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em 2008, houve uma grande expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com o nascimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) houve, não só o crescimento, como a interiorização

da EPT no Brasil e também a oferta da pós-graduação stricto sensu na RFEPT, fortalecendo, assim, um dos princípios dos IFs que é a verticalização do ensino. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), oferecido pelos Institutos Federais (IFs), estabelece um diálogo muito próximo à sociedade e amplia a dinâmica entre pesquisa, ensino e extensão ao qualificar técnicos e docentes dentro de duas linhas de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Seu objetivo é “proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado” (BRASIL, 2018, p. 2). Vale ressaltar que o ProfEPT pertence à área de ensino e conduz ao título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2018).

As linhas de pesquisa do ProfEPT se subdividem em seis macroprojetos assim classificados:

Figura 1 - As linhas de pesquisa e os macroprojetos do ProfEPT



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Freire e Melo, 2020

De acordo com Souza, Nunes e Oliveira (2020), o ProfEPT está presente nos vinte e seis estados e no Distrito Federal, em quarenta das quarenta e uma instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e foi criado em 2016 com a publicação do

parecer do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do qual foi aprovada a criação de um Programa de Pós-Graduação voltado para a EPT cuja Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN) havia sido submetida à Capes, em julho de 2015 (SOUZA; NUNES; OLIVEIRA, 2020, p. 3).

Freitas (2020) afirma que o ProfEPT procura articular os conhecimentos relativos ao mundo do trabalho e à ciência envolvida com a área de ensino, trazendo a premissa do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico e que mais de 70% de seus mestrandos são

servidores em redes públicas municipais, estaduais e federais, e cerca de 75% do total não residem nas capitais de seus estados, o que indica uma forte interferência positiva em contextos sociais com pouco acesso a uma educação pública e gratuita em nível de pós-graduação (FREITAS, 2020, p. 6).

Souza, Nunes e Oliveira (2020) acrescentam que o ProfEPT tem algumas características: a. pertence à área de Ensino; b. é ofertado de forma semipresencial; c. é dividido em duas linhas de pesquisa e seis macroprojetos (como já exemplificado anteriormente); d. articula conhecimento teórico e aplicação prática que é realizada pela aplicação prática de um produto educacional.

As possibilidades de pesquisa no ProfEPT são bastante ampliadas. As duas linhas de pesquisas e os seis macroprojetos presentes conseguem abraçar os mais diversos campos de pesquisa dentro da EPT, o que faz com que os mestrandos se sintam motivados com a pesquisa. Outro ponto importante é a relação entre teoria e prática com a pesquisa, criação e aplicação do produto educacional. Muitas vezes o que se teoriza está muito longe da realidade da EPT e o fato de não só se pensar, mas aplicar um produto educacional, faz com o mestrando saia do campo da ideia e realmente possa agregar valor ao mundo do trabalho com a sua pesquisa.

Nesse sentido, esse programa de pós-graduação stricto sensu voltado para a Educação Profissional e Tecnológica veio

para fortalecer a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), contribuindo com a verticalização do ensino, a qualificação de profissionais em locais com pouco acesso à educação e a produção não só de conhecimentos, mas de produtos educacionais que buscam resolver problemáticas concernentes à sociedade.

3. O mestrado profissional como exercício dialético da pesquisa: ação - reflexão - transformação

Os Mestrados Profissionais (MP) compreendem uma modalidade distinta de formação *stricto sensu*. De acordo com Takahashi et al (2010), os MP visam atender às demandas específicas do mercado e do mundo do trabalho, que não são amparadas pelos Mestrados Acadêmicos (MA) e Especializações Lato Sensu. No Brasil, tais demandas se desenvolveram principalmente após a abertura de mercado realizada nos anos 1990. Barros, Valentim e Melo (2005) apontam que, a fim de suprir a rápida modernização dos processos produtivos em desdobramento, as políticas públicas se voltaram para o crescimento da oferta de cursos técnicos e profissionais, as quais foram ampliadas a partir dos anos 2000, devido à carência de profissionais especializados, que por sua vez não eram devidamente preparados pelos MA e Especializações. Os autores defendem que, para além da formação básica dos cursos técnicos e profissionalizantes de nível médio e graduação, os MP visam suprir uma lacuna referente à capacitação aprofundada em determinadas áreas do mundo do trabalho, para a produção do conhecimento de prática profissional inovadora e transformadora, que utiliza como base o método científico. De maneira mais específica, conforme citado por Moreira (2004), os MP da área de Educação, por sua vez, foram criados com o intuito de resolver estas especificidades no campo docente.

Devido a tais características, é possível perceber a íntima relação entre os MP com o trabalho humano. Contudo, o sentido com que a palavra trabalho é adotada nos currículos de tais cursos determina a função que se pretende alcançar através do percurso formativo. De acordo com Frigotto (2008), dentre as formas de se assimilar o sentido do trabalho humano, há uma em específico que viabiliza sua compreensão como eixo para efetivação das demandas sociais: o trabalho enquanto princípio educativo. O autor destaca que este elemento atenderá prioritariamente às demandas sociais, e não às de mercado, se seu objetivo principal voltar-se

para os entes do processo educativo e não às técnicas, tecnologias e métodos, o que não desconsidera as necessidades materiais, sociais, culturais e políticas da vida dos envolvidos neste processo, mas torna o trabalho uma ferramenta para o alcance das mesmas.

Sob esta lógica, Saviani (2007) discorre acerca da relevância da relação trabalho-educação, em sua acepção humanizadora. Para o autor, o trabalho foi a primeira forma com que os humanos aprenderam a produzir sua vida e, dessa maneira, se educaram e ensinaram às gerações posteriores. Tal fator destaca a relevância da influência do trabalho para a determinação das relações e valores sociais dominantes, os quais, de acordo com Marx e Engels (1984), sempre mantiveram relação recíproca com o modo de produção vigente de cada período da história humana, desde seus primórdios.

Tendo em vista esta relação, Gramsci (2004) aborda a importância da união entre trabalho e educação, enquanto emancipador dos estudantes, a fim de que estes possam se capacitar para se tornarem donos da produção, e não apenas subalternos no processo produtivo. O autor afirma que tal fenômeno se daria através da efetivação da escola unitária, que romperia com a divisão de classes na educação e prepararia os indivíduos para serem sócios em uma nova sociedade, a qual visaria atender às demandas sociais para atingir o desenvolvimento humano pleno, em suas diversas potencialidades.

Tais pressupostos compreendem o elemento norteador curricular do trabalho enquanto princípio educativo de forma omnilateral, que visa o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas, fator que, de acordo com Silveira e Pinto (2005), nunca foi uma tendência nos MP do Brasil. Este fenômeno não ocorre sem justificativa material, uma vez que a relação entre educação e as forças produtivas da sociedade burguesa, já apontada por Marx (2011), visa o atendimento às demandas do capital. Portanto, nesta sociedade, a educação buscará resolver tais carências e fortalecer os valores referentes a este modo de produção, os quais distanciam os indivíduos que executam o trabalho de controlarem as forças produtivas e de atenderem às suas necessidades.

De acordo com Leite (2007), esse posicionamento evidencia a corrente de pensamento dominante da sociedade atual, e consequentemente dominante no meio intelectual educacional brasileiro: o ideário pós-moderno. De acordo com a autora, tal forma de compreender o mundo reifica a realidade da sociedade capitalista através de análises superficiais que omitem ou maquiam suas contradições. A autora enfatiza que as soluções para os problemas

da atual sociedade, apresentadas por este ideário, negam o conflito entre as classes sociais, o que torna tais soluções abstratas e sem resultados concretos. Estas idéias se inseriram no meio acadêmico a ponto de influenciar a metodologia da pesquisa, através da adoção de métodos relativistas de compreensão da realidade, validando a distorção do objeto de acordo com o suposto ponto de vista de cada pesquisador, um reflexo da dissociação entre teoria e prática e da ausência de análises concretas da realidade material.

De maneira distinta da proposta pelas idéias pós-modernas, a possibilidade curricular de se estabelecer o trabalho enquanto princípio educativo, de forma emancipadora, provém da corrente de pensamento denominada materialismo histórico-dialético, o qual, para Netto (2011), é um método científico de compreensão da realidade baseado nas relações sociais e de produção. O autor destaca que esta corrente foi criada pelo filósofo alemão Karl Marx, sob o intuito de compreender as relações de produção do período histórico e da sociedade em que vivia, a sociedade burguesa do séc XIX. Para compreender integralmente a essência de tais relações, Marx (2011) realizou diversos estudos acerca de distintas civilizações humanas, as quais desenvolveram diferentes modos de produção e consequentes costumes e valores ao longo da história. Algumas de suas conclusões são de suma importância para a compreensão da influência que o modo de produzir a vida humana, o trabalho, exerce sobre as sociedades, compreensão que abrange a sociedade atual.

Para Heller (1970), o materialismo histórico-dialético desvenda os elementos contraditórios do modo de produção da sociedade burguesa, o capitalismo. Dentre tais contradições, o autor destaca que a forma com que os humanos produzem sua vida no capitalismo os afasta do controle e determinação do que geram em seu trabalho. Para o autor, neste modo de produção o trabalho não é realizado para se atender às necessidades humanas, mas sim para gerar lucro a determinados grupos, ficando o trabalhador com uma parcela mínima do valor relativo à sua produção. Este afastamento entre o trabalhador e o produto de seu trabalho é denominado por Marx (2011) como alienação. O autor defende que o trabalho não alienado, também descrito por trabalho omnilateral, abarca todas as potencialidades humanas, sejam elas sociais, culturais, políticas e fisiológicas. Segundo o autor, esta forma de trabalho não ocorre no modo de produção capitalista, uma vez que o objetivo do trabalho no capitalismo é a valorização do capital, independente do atendimento às demandas sociais. Outro aspecto importante da

relação de trabalho alienado é destacado por Kolakowski (1985), que aponta que no capitalismo não é o homem que determina seu próprio comportamento e costumes. Para o autor, quem o faz é a própria produção, com base em suas próprias necessidades.

Marx e Engels (1984) reiteram que, de maneira compulsória, as forças produtivas de todas as sociedades sempre determinaram quais seriam seus valores e costumes, os quais, conseqüentemente, eram reforçados pela estrutura educacional. Mészáros (2008) reforça esse argumento, enfatizando que o modo de educar da sociedade capitalista evidencia a divisão entre as classes sociais. Para o autor, nesta sociedade há uma formatação educacional direcionada aos trabalhadores e outra para as classes dominantes, detentoras dos meios de produção. Cada uma com a função de manter a divisão social através da disseminação destes pressupostos, para formação de um senso comum, que torne a sociedade passiva sob tais valores. Dangeville (2012) destaca que o modelo educacional da sociedade burguesa tende a separar trabalho e educação, pois é exatamente nesta relação que se estabelece a conexão de saberes. De acordo com o autor, essa divisão busca mutilar o humano socialmente, tornando-o incapaz de compreender sua realidade material e deixando este impotente quanto à determinação da prevalência intelectual de sua sociedade, uma vez que

[...] os pensamentos da classe dominante são em cada época, as ideias dominantes. As ideias que predominam, por outras palavras, a classe que é a potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. Em consequência, a classe que dispõe dos meios da produção material, dispõe ao mesmo tempo dos meios da produção intelectual, de tal forma que lhes estão submetidos também os pensamentos daqueles que são desprovidos dos meios de produção intelectual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideal das relações materiais dominantes tomadas sob a forma de ideias. Por outras palavras, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, ou seja, as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 1984).

Baseado no materialismo histórico dialético, Mészáros (2007) defende que a educação formal por si só não é capaz de superar as contradições do capitalismo, contudo, a mesma pode realizar um papel importante de fundamentação para o avanço da sociedade em seu sentido emancipatório, através dos denominados expedientes mediadores. O autor descreve tais práticas educacionais enquanto formas de visualizar a superação das

contradições do capitalismo, as quais são capazes de conscientizar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem acerca desta possibilidade, fator que viabilizaria a construção de caminhos concretos para este objetivo. Portanto, apesar de limitados, um dos papéis dos educadores, conscientes de tais demandas, é o de fazer frente a estas determinações, as quais são vigentes na sociedade brasileira contemporânea, através do uso do materialismo histórico-dialético enquanto método essencial de compreensão da realidade e da produção do conhecimento científico.

Martins (2008) destaca que, de maneira distinta das abordagens pós-modernas, cujos intuitos visam apenas interpretar o mundo de formas diversas, o materialismo histórico-dialético busca transformar a realidade, de maneira processual, através da profunda compreensão da essência do objeto pesquisado. De acordo com Brandão e Borges (2007), esta corrente epistemológica fundamenta diversas metodologias de pesquisa, dentre estas a pesquisa participante, que consiste em compreender ações de transformação social relacionadas às demandas de determinados grupos investigados. Para os autores, nesta abordagem metodológica o pesquisador se insere no grupo elucidado para vivenciar os processos de transformação social, através de sua assimilação e intervenção no concreto real da situação encontrada, em conjunto ao coletivo. Em geral, esta abordagem produz novos conhecimentos que, através de amplos movimentos de construção e partilha, visam modificar a realidade dos grupos abordados. Segundo Fahls Borda (1984), esta modalidade de pesquisa não se contenta apenas em explicar um fenômeno após este ocorrer, mas sim a capacitar cientificamente um grupo social oprimido ao protagonismo frente às relações de opressão em que se encontram. Fahls Borda (1984) e Freire (1984) destacam que para a realização de uma pesquisa participante é necessário respeitar alguns princípios metodológicos, como por exemplo a profunda compreensão pelo pesquisador de seu espaço de intervenção, a sugestão de ações participativas junto ao grupo investigado, o compartilhamento do conhecimento produzido com outros grupos interessados, o uso de técnicas diálogo na produção de dados, análise de estudos já realizados sobre o tema abordado, a elucidação detalhada da pesquisa junto ao grupo, dentre outros. Os autores reforçam que a adoção de tais elementos metodológicos pode auxiliar o pesquisador na construção, junto aos grupos investigados, de conhecimentos que os auxiliem na resolução de problemas essenciais para o alcance de sua emancipação. Nessa perspectiva, Leite (2007) reitera que,

de acordo com as demandas dos MP em Ensino, em especial na área de Humanidades, é possível inferir que esta abordagem, de origem marxista, se adequa enquanto metodologia contra-hegemônica para a resolução dos problemas investigados nesta área do conhecimento, tendo em vista que sugere ações concretas de intervenção no real para sua modificação, distanciando-se das abordagens pós-modernas, que sugerem apenas sua relativa compreensão.

4. Processos de intervenção na realidade a partir da pesquisa: os produtos educacionais

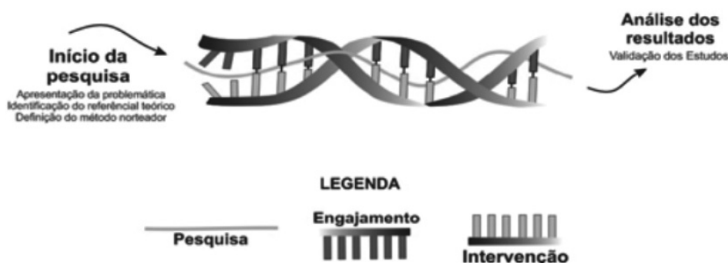
Acerca da pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional na área de Ensino, Moreira (2004, p. 134) destaca que ela caracteriza-se por ser “aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais”.

Na perspectiva do autor, a pesquisa na área do ensino tem em sua natureza o objetivo de preparação profissional e de mobilização de conhecimentos para o aperfeiçoamento dos processos relacionados às atividades de ensino, aos processos de aprendizagem, à organização curricular, aos procedimentos avaliativos e a organização do sistema escolar em seus múltiplos aspectos.

De acordo com a Portaria n. 389, de 23 de março de 2017, que dispõe sobre os mestrados e doutorados profissionais no Brasil, estes cursos consideram “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”. Nesse sentido, a pesquisa no percurso do MP se caracteriza por ser uma pesquisa “engajada”/aplicada (GATTI, 2014). Uma pesquisa que “tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada” e visa “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas” (ANDRÉ, 2017, p. 832).

Para Hetkowski (2016, p.24), “a pesquisa aplicada é o resultado de elementos entrelaçados que envolvem o sujeito no/do engajamento e na/da intervenção, concebendo um imbricamento das teorias e práticas” e que tem o seguinte percurso:

Figura 2 - Percurso da Pesquisa Aplicada no Mestrado Profissional



Fonte: Hetkowsky, Viana e Ferreira, 2014.

No contexto da pesquisa aplicada, segundo Hetkowsky (2016), o pesquisador insere-se no DNA da pesquisa realizando reflexões sobre o objeto de estudo, as problemáticas que permeiam esse objeto e as possíveis soluções. Essa fase caracteriza-se por ser o momento de conhecimento do solo da pesquisa: o contexto a ser estudado e ainda a definição do referencial teórico a ser adotado que dará sustentação ao objeto de estudo. Tal fase se entrelaça com o engajamento - o natural ir e vir do pesquisador no contexto escolar - e com a intervenção, um processo que “demanda mobilização dos sujeitos sociais à construção/criação de proposições, remetendo os sujeitos a ação criativa e inovadora no contexto pesquisado” (HETKOWSKI, 2016, p. 23).

Tal concepção de pesquisa dialoga com objetivos do Mestrado Profissional (MP) instituídos pela já mencionada Portaria Normativa nº 389, de 23 de Março de 2017, sendo um deles: “1 - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (BRASIL, 2017).

É partindo de um viés para a busca de soluções e proposições de alternativas de questões identificadas na prática profissional que temos um dos principais elementos que caracteriza a pesquisa no Mestrado Profissional na comparação com o Mestrado Acadêmico (MA). Segundo Ribeiro (2005), a principal diferenciação entre essas duas modalidades de mestrados está no resultado que os dois processos formativos geram. Por sua natureza, os MP têm como elemento obrigatório a elaboração de um Produto Educacional (PE).

Nesse sentido, portanto, os mestrados profissionais estabelecem uma relação dialética com a realidade, quando propõem não só compreendê-la, como também propor alternativas de superação de seus limites e dificuldades. No entanto, é um erro pensar que os Mestrados Acadêmicos se restringem a refletir sobre a realidade, sem propor ações ou mesmo produtos que sirvam de interferência na realidade. Os produtos também são possíveis no Mestrado Acadêmico, apenas não são exigidos como condição necessária.

Conforme disposto no documento orientador da Capes, Área de Ensino 46, o PE necessita ser aplicado em condições reais de sala de aula ou em outros espaços de ensino. Sobre os formatos pelos quais podem ser elaborados, os PE podem ser apresentados na forma de uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. Quanto aos resultados de sua aplicação, os mesmos devem ser refletidos e fundamentados na dissertação.

No âmbito do MP, o profissional em formação é conduzido a pensar a sua prática de maneira reflexiva, pois ao mesmo tempo em que ele é um usuário do conhecimento produzido, torna-se também um produtor de conhecimentos por meio da sua aplicação nos mais variados contextos. É no percurso de construção-reflexão-aplicação do conhecimento que a elaboração do PE vai ganhando forma com vistas a conceder respostas e proposições aos problemas identificados no campo da prática profissional.

Sobre os PE, Gonçalves et al. (2019, p.115) definem que eles:

constituem-se em ferramentas didático-pedagógicas, elaboradas preferencialmente em serviço para que possam estabelecer relações entre o ensino e pesquisa na formação docente. Estes possuem conhecimentos organizados de forma a viabilizar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Constituindo-se como ferramentas didático-pedagógicas, é necessária a compreensão de que os PE são instrumentos auxiliares para a solução de problemas vivenciados no campo profissional e que, embora a sua nomenclatura aponte para a ideia de que é algo acabado, pronto e final, eles são passíveis de mudanças, mesmo após a sua aplicação e validação.

Nesse sentido, Rôças e Bomfim (2008, p. 4) esclarecem que:

Os produtos educacionais não se configuram e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes. A função de um produto educacional desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país.

Embora os PE devam apresentar um potencial de replicabilidade por terceiros, para Gonçalves et al. (2019) eles não podem ser concebidos a partir de um viés tecnicista de programação e aplicação, como algo pronto e dado que pode ser aplicável em um determinado contexto sem levar em conta a realidade. É preciso que haja as devidas adequações para os mais variados contextos. Os PE constituem-se em instrumentos auxiliares a serem utilizados no desenvolvimento dos processos educativos no sentido de colaborar para a tomada de decisão, seja no planejamento ou na intervenção.

É válido destacar que, embora o PE seja um item obrigatório para conclusão do MP, Rôças e Bomfim (2018, p.2) defendem a ideia de que “a principal meta de um MP é o professor e não o produto educacional que é elaborado durante o desenvolvimento da dissertação”. Entretanto, na prática, boa parte do público é formada por profissionais técnicos-administrativos, portanto, pode-se considerar que sua principal meta não é o professor, mas os profissionais da educação, como um todo. Tal defesa reporta ao entendimento de que no MP a prática profissional pode ser compreendida de modo mais reflexivo, sendo o PE um caminho formativo para essa reflexão, constituindo-se assim em processos de intervenção na realidade a partir da pesquisa.

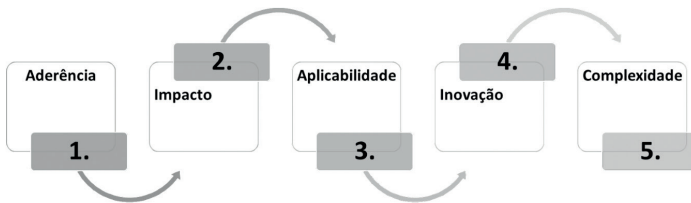
Acerca das diversas formas pelas quais um PE pode se apresentar, constituindo-se em um instrumento de intervenção para uma dada realidade, o Grupo de Trabalho de Produção Técnica da CAPES, instituído pela Portaria CAPES nº 171/2018, dispôs que os PE podem se apresentar de diferentes formas, entre algumas de suas tipologias estão:

- I. Produto Bibliográfico: revistas voltadas para campos específicos do conhecimento, geralmente relacionadas com o conhecimento tecnológico, mas que apresentam como foco o mercado, diferenciando assim das revistas científicas, as quais buscam divulgar o progresso científico;
- II. Tecnologia Social: método, processo ou produto transformador, desenvolvido e/ou aplicado na interação com a população e apropriado por ela, que represente solução para inclusão social e melhoria das condições de vida e que atenda aos requisitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e replicabilidade;

- III. Curso para Formação Profissional: conjunto de conteúdos estabelecidos de acordo com as competências requeridas pela formação profissional, em conformidade com os objetivos do Programa de Pós-Graduação;
- IV. Material Didático: Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais;
- V. Software/Aplicativo (Programa de computador);
- VI. Evento Organizado: produto da atividade de divulgação e/ou propagação do conhecimento técnico-científico pelo Programa de Pós-Graduação para público acadêmico ou geral por meio de atividades formalmente concebidas (BRASIL, 2019).

Ainda conforme o relatório produzido pelo referido grupo de trabalho, os PE deverão ser avaliados a partir dos seguintes critérios elencados na figura 3.

Figura 3 - Critérios de Avaliação do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do Relatório do Grupo de Trabalho de Produção Técnica da CAPES, 2019.

Acerca desses critérios, o referido relatório da CAPES descreve que eles dizem respeito a:

- a. Aderência: considera o alinhamento do produto com as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação. No caso do ProfEPT, os PE deverão relacionar-se com as linhas de Práticas Educativas em EPT e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT);
- b. Impacto: relaciona-se às mudanças ocasionadas pelo produto desenvolvido no ambiente em que ele está inserido;
- c. Aplicabilidade: faz referência à facilidade que se pode empregar o produto a fim de atingir os objetivos específicos para os quais foi desenvolvido;

- d. Inovação: ação de modificação de algo já existente ou criação de algo novo;
- e. Complexidade: “entendida como uma propriedade associada à diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico-tecnológicos” (BRASIL, 2019).

Considerando os diversos formatos pelos quais pode-se desenvolver um PE, os critérios que devem ser utilizados em seu processo de avaliação e a importância da pesquisa aplicada no percurso formativo do MP, os resultados gerados no MP afirmam a pesquisa como instrumento de transformação da realidade social e de formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a função social de suas profissões.

5. Considerações finais

O objetivo deste texto foi estabelecer uma reflexão sobre os mestrados profissionais a partir de uma compreensão ampliada de seus aspectos históricos e metodológicos. Para tanto, defendeu a ideia de que há determinantes metodológicos que entram na configuração destes cursos, em especial na comparação com os mestrados acadêmicos. Ou seja, no conjunto das razões que justificam a compreensão da necessidade de desenvolvimento de uma pesquisa no âmbito de um mestrado profissional, deve-se levar em conta a articulação entre questões de ordem social, metodológica e epistemológica. Tudo isso num esforço para se conceber um pesquisador profissional não meramente técnico, mas politicamente comprometido e filosoficamente reflexivo. Nos mestrados profissionais e, em especial, no Mestrado Profissional em Educação Profissional, cabe ao pesquisador reconhecer o papel do conhecimento no processo de transformação da realidade. Para isso, deve-se perceber que produzir conhecimento em educação profissional requer considerar a prática científica não desvinculada das concepções teóricas, sociais, epistemológicas e metodológicas que participam do processo científico de produção de conhecimento reforçador da viabilidade histórica da noção de trabalho como princípio educativo, isto é, o trabalho não alienado.

6. Referências

- ANDRÉ, M. (2017). **Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças**. Revista Diálogo Educacional, 17(53), 823–841.
- BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.2, n.4, p. 124-138, 2005. Disponível em: <<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84>>. Acesso em: 13, mai. 2022.
- BRANDÃO RODRIGUES, C.; BORGES CORRÊA, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev Educ Pop**. 2007; 6:51-62. Disponível em: < <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/19988/10662>>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BRASIL, MEC. Portaria nº 389, de 23 de Março de 2017.
- BRASIL, MEC. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Regulamento**. IFES, 2018.
- BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Normativa n. 17 de 28 de dezembro de 2009.
- CASTAMAN, Ana Sara; PASQUALLI, Roberta; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. Formação do mestre em educação profissional e tecnológica–PROFEPT: reflexões sobre a didática. **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 125-141, 2019.
- DANGEVILLE, R. MARX e ENGELS: Crítica da Educação e do Ensino. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.3, n.2, p.109-134, jun.2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9458>>. Acesso em: 10 jul.2021
- FAHLS BORDA, O. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In C. R. Brandão (Ed), Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49135/31734>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- FREIRE, Adriana Cirqueira; DE MELO, Beatriz Medeiros. O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AMPLIAÇÃO DO RECONHECIMENTO

DOS INDÍGENAS NO ESTADO DE ALAGOAS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. 9870, 2020.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Ed.), *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREITAS, Rony. Mudanças de concepções docentes em um mestrado em educação profissional e tecnológica ofertado em rede nacional. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. In: **FOMPE – Fórum de Mestrados Profissionais em Educação**, I., 2014, Salvador. Trabalhos apresentados... Salvador: UNEB, mar. 2014.

GONCALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C. S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec**, Manaus, v. 05, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Edição especial.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 332 p.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HETKOWSKI, T. M. MESTRADOS PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan/abr. 2016.

HETKOWSKI, Tânia Maria, VIANA, Gilvania Clemente e FERREIRA, Alice Fontes. Mestrado Profissional em Educação: construção de um percurso à Pesquisa Aplicada e de Intervenção. XIV Simpósio Internacional IHU – Revoluções tecnocientíficas, culturas, indivíduos e sociedades. Rio Grande do Sul: UNISINOS, comunicação aprovada, 21 a 24 de outubro de 2014.

KOLAKOWSKI, L. **Las principales corrientes del Marxismo I. Los fundadores**. Madri: Alianza Universidad, 1985.

LEITE, P. S. C. **Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na Área de Ensino de Humanidades**. Atas CIAIQ 2017 - Investigação qualitativa em educação, 1, 847-856, 2017. Disponível em: < <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1405>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MARTINS MÁRCIA, L. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de

- pesquisa. **Reunião anual da Anded**, 29, 01-17, 2006. Acedido maio 3, 2017, em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042-Int.pdf>. Acesso em: 10, mai. 2022.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984. 119 p.
- MARX, K. **O capital I: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. São Paulo: Editorial, Boitempo, 2011. 751 p.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2a ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 11. Disponível em: < <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26/23>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.
- NETTO, J. P. **Introdução aos estudos do método de Marx**. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. *Ciênc. educ. (Bauru)*, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nr=iso. Acesso em: 28 abr. 2022.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- SILVA, Ana Lúcia; SÁ, Maria Roseli. MESTRADO PROFISSIONAL: cenários e singularidades em intervenções na educação. **PLURAIS -Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2302>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- SILVEIRA, V. O. DA; PINTO, F. C. DE S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11. Disponível em: < <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/76>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SOUZA, F. das C. S.; NUNES, A. O.; OLIVEIRA, M. A. de. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO IFRN/MOSSORÓ. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e11629, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.11629. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11629>. Acesso em: 23 abr. 2022.

STOKES, Donald E. **O quadrante de Pasteur**: a ciência básica e a inovação tecnológica. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

TAKAHASHI, A. R. W.; VERCHAI, J. K.; MONTENEGRO, L. M.; RESE, N. Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 11, n. 4, p. 551-578, 31 dez. 2010. Disponível em: < <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/129>>. Acesso em: 18 abr. 2022.