

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cristiano Lanza Savegnago

**INTERFACES E CONTEXTOS EMERGENTES NA INSERÇÃO SOCIAL DE
MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Santa Maria, RS
2024

Cristiano Lanza Savegnago

**INTERFACES E CONTEXTOS EMERGENTES NA INSERÇÃO SOCIAL DE
MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS
2024

Savegnago, Cristiano
Interfaces e contextos emergentes na inserção social
de mestrados profissionais da área da educação /
Cristiano Savegnago.- 2024.
221 p.; 30 cm

Orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2024

1. Políticas Públicas Educacionais 2. Mestrados
Profissionais 3. Inserção Social 4. Contextos Emergentes
I. Gabriel Dalla Corte, Marilene II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CRISTIANO SAVEGNAGO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Cristiano Lanza Savegnago

**INTERFACES E CONTEXTOS EMERGENTES NA INSERÇÃO SOCIAL DE
MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Aprovado em 24 de abril de 2024:

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)
(Presidente /Orientadora)

Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)

Lorena Inês Peterini Marquezan, Dra. (UFSM)

Marília Costa Morosini, Dra. (PUCRS)

Antônio Carlos Minussi Righes, Dr. (IFFAR)

Simone da Rosa Messina Gomez, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por ter me dado saúde para seguir minha caminhada acadêmica.

À minha esposa Jamile, pela compreensão de minhas ausências durante a escrita desta tese.

Aos meus pais, Enio e Ecila, pelos ensinamentos sobre a vida.

À UFSM e ao PPGE, por oportunizar minha qualificação profissional.

À minha orientadora, professora Marilene Dalla Corte, pela amizade, paciência e por todo conhecimento compartilhado nas orientações, nas aulas e nas conversas informais.

À minha orientadora de mestrado, professora Lorena Marquezan, por ter acreditado na minha capacidade de me constituir como pesquisador.

Aos colegas do grupo de pesquisa Gestar, pela parceria e trocas de conhecimentos.

Aos meus colegas de trabalho, Sandro e Daniella, pela amizade, força e apoio.

RESUMO

INTERFACES E CONTEXTOS EMERGENTES NA INSERÇÃO SOCIAL DE MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

AUTOR: Cristiano Lanza Savegnago

ORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta tese foi produzida no âmbito do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em interlocução com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR/CNPq/UFSM). Objetivou compreender as interfaces e contextos emergentes relacionados à inserção social de Mestrados Profissionais, na área da Educação, em universidades federais do Rio Grande do Sul. Os objetivos específicos foram: a) situar o contexto histórico, político e social dos MPE nas políticas de formação e avaliação da pós-graduação no Brasil; b) identificar os principais atores, perfis, contextos e parcerias dos MPE com nota 4 na avaliação quadrienal 2017-2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em universidades federais do Rio Grande do Sul e c) analisar processos de inserção social dos MPE ofertados em universidades federais do Rio Grande do Sul, com nota 4 na avaliação quadrienal 2017-2020 da CAPES. Metodologicamente, configurou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio do estudo de casos múltiplos, abrangendo o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Pampa e o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Santa Maria. Para a construção dos dados, utilizaram-se a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada com as coordenadoras dos Programas. Os dados foram analisados por meio da Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Como principais resultados, constatou-se que nos contextos situados os dois PPG têm uma condição acadêmica e administrativa que propicia o desenvolvimento de um processo formativo consistente e de qualidade, bem como seus contextos materiais oferecem suporte adequado ao desenvolvimento das pesquisas e dos produtos educacionais. Agregou-se que a cultura profissional das coordenadoras contribui para o aprimoramento dos seus PPG e para a qualidade alcançada na avaliação externa. Nos contextos externos, as parcerias com instituições nacionais e internacionais, assim como a participação em redes de pesquisas, se revelaram como potencializadoras da inserção social. Neste sentido, a pesquisa aplicada e implicada parece ser a que possibilita maior interlocução entre a Educação Superior e a Educação Básica, incidindo diretamente nas demandas dos profissionais. A divulgação dos conhecimentos produzidos pelos PPG profissionais é fundamental para alcançar aqueles profissionais que não conseguiram realizar sua formação continuada, assim como outros PPG. Quanto à extensão universitária, evidenciou-se o seu potencial transformador, uma vez que, por meio das diversas modalidades extensionistas, os PPG se inserem em variados contextos socioeducacionais. A partir desses resultados, sustenta-se a tese de que as interfaces e emergências da inserção social dos MPE estão, fundamentalmente, relacionadas à pesquisa aplicada e implicada, à produção e socialização compartilhada do conhecimento e às atividades de extensão universitária em suas múltiplas modalidades, requerendo o comprometimento e protagonismo dos programas, pós-graduandos, egressos e instituições de atuação profissional.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Mestrados Profissionais. Inserção Social. Contextos Emergentes.

ABSTRACT

INTERFACES AND EMERGING CONTEXTS IN THE SOCIAL INSERTION OF PROFESSIONAL MASTER DEGREES IN THE AREA OF EDUCATION

AUTHOR: Cristiano Lanza Savegnago
ADVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte

This thesis was produced in the context of the Doctorate in Education of the Pos Graduation Program in Education (PPGE), of the Federal University of Santa Maria (UFSM), in a partnership with the Group of Studies and Research in Public Policies and Educational Management (GESTAR/CNPq/UFSM). It aimed to understand the interfaces and emerging contexts related to the social insertion of Professional Master Degrees in the area of Education (MPE) in federal universities in Rio Grande do Sul. The specific objectives were: a) to situate the historical, political and social context of the MPE in the formation and evaluation of the pos graduation policies in Brazil; b) to identify the main actors, profiles, contexts and partnerships of the MPE graded 4 in the four-year evaluation (2017-2020) developed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in federal universities in Rio Grande do Sul and c) to analyze the social insertion processes of the MPE that are offered in federal universities in Rio Grande do Sul graded 4 in the four-year evaluation (2017-2020) by CAPES. Methodologically, this is a qualitative approach research, through the study of multiple cases, encompassing the Pos Graduation Program in Education (Professional Master Degree) of the Federal University of Pampa and the Pos graduation Program in Public Policies and Educational Management (Professional Master Degree) of the Federal University of Santa Maria. In order to collect the data, it was used a bibliographic research, document analysis and semi-structured interview with the coordinators of both Programs. The data were analyzed using the Theory of Enactment (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) and also the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2016). As main results, we highlight that in the contexts considered, it was observed that both Pos Graduation Programs (PGP) have academic and administrative capabilities that foster the development of a quality and consistent formative process, as well as the material contexts that offer adequate support for the development of research and educational products. The professional cultures of both coordinators contribute for the improvement of their PGP and for the quality obtained in the external evaluation. As of external contexts, the partnerships with national and international institutions, as well as the participation in research networks demonstrated to be a factor of maximization in the social insertion. The implied and applied research makes the dialog between Higher Education and Basic Education possible and impacts directly on the demands by the professionals. The dissemination of the knowledge produced by the professional PGP is crucial to reach those professionals that have not developed their continuous training yet, as well as other PGP. Concerning the university extension, it was observed its transforming potential, once it is through these several extension modalities that the PGP get inserted in a number of socio educational contexts. Based on these results, it is possible to affirm the thesis that the interfaces and emergencies of the social insertion of the MPE are fundamentally related to the applied and implied research, to the production and shared socialization of knowledge and university extension activities in their multiple modalities, thus requiring the commitment and protagonism of the programs, pos graduate students and pos graduate graduates and institutions of professional operation.

Key words: Educational Public Policies. Professional Master Degrees. Social Insertion. Emerging Contexts.

RESUMEN

INTERFACES Y CONTEXTOS EMERGENTES EN LA INSERCIÓN SOCIAL DE LA MAESTRÍA PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

AUTOR: Cristiano Lanza Savegnago
DIRECTORA: Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta tesis fue realizada en el ámbito del curso de Doctorado en Educación, del Programa de Posgrado en Educación (PPGE), de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), en diálogo con el Grupo de Estudio e Investigación en Políticas Públicas y Gestión Educativa (GESTAR/CNPq/UFSM). Tuvo como objetivo comprender las interfaces y contextos emergentes relacionados con la inserción social de las Maestrías Profesionales, en el área de Educación (MPE), en las universidades federales de Rio Grande do Sul. Los objetivos específicos fueron: a) situar el contexto histórico, político y social de las MPE en las políticas de formación y evaluación de estudios de posgrado en Brasil; b) determinar los principales actores, perfiles, contextos y acuerdos de colaboración de las MPE señaladas con puntuación 4 en la evaluación cuatrienal 2017-2020 de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), en las universidades federales de Rio Grande do Sul y c) analizar los procesos de inserción social de las MPE ofrecidas en universidades federales del Rio Grande do Sul, con puntuación 4 en la evaluación cuatrienal 2017-2020 realizada por la CAPES. Metodológicamente, se configuró como una investigación con enfoque cualitativo, a través del estudio de múltiples casos, abarcando el Programa de Posgrado en Educación (Maestría Profesional) de la Universidad Federal del Pampa y el Programa de Posgrado en Políticas Públicas y Gestión Educativa (Maestría Profesional) de la Universidad Federal de Santa María. Para la construcción de los datos, se utilizó investigación bibliográfica, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a las coordinadoras del Programa. Los datos fueron examinados mediante la Teoría de la Actuación (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) y el Análisis Textual Discursivo (MORAES; GALIAZZI, 2016). Como principales resultados, se encontró que los dos PPG cuentan con una condición académica y administrativa que permite el desarrollo de un proceso formativo consistente y de calidad, así como sus contextos materiales ofrecen un soporte adecuado para el desarrollo de productos educativos y de investigación. Se agregó que la cultura profesional de las coordinadoras contribuye al mejoramiento de sus PPG y a la calidad alcanzada en la evaluación externa. En contextos externos, las asociaciones con instituciones nacionales e internacionales, así como la participación en redes de investigación, demostraron mejorar la inclusión social. En este sentido, la investigación aplicada e implicada parece ser la que posibilita un mayor diálogo entre la Educación Superior y la Educación Básica, incidiendo directamente en las demandas de los profesionales. La difusión del conocimiento producido por los PPG profesionales es fundamental para llegar a aquellos profesionales que no pudieron completar su formación continua, así como a otros PPG. En cuanto a la extensión universitaria, queda evidente su potencial transformador, ya que, a través de las diferentes modalidades de extensión, los PPG se insertan en diversos contextos socioeducativos. A partir de estos resultados, se sustenta la tesis de que las interfaces y emergencias de la inserción social de las MPE están, fundamentalmente, relacionadas con la investigación aplicada e implicada, la producción y socialización compartida de conocimientos y las actividades de extensión universitaria en sus múltiples modalidades, requiriendo el compromiso y protagonismo de los programas, estudiantes de posgrado, egresados e instituciones profesionales.

Palabras clave: Políticas Educativas Públicas. Maestros Profesionales. Inserción Social. Contextos emergentes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Delineamento investigativo.....	22
FIGURA 2 – Contextos do processo de formulação de uma política.....	26
FIGURA 3 – Dimensões da Teoria da Atuação no contexto da pesquisa.....	28
FIGURA 4 – MPE avaliados e reconhecidos na quadrienal de 2017-2020 por regiões brasileiras.....	31
FIGURA 5 – Composição do <i>corpus</i> de análise.....	40
FIGURA 6 – Ciclo do Estado do Conhecimento.....	43
FIGURA 7 – Critérios de busca e resultados encontrados no Portal de Periódicos da CAPES...	44
FIGURA 8 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	69
FIGURA 9 – Princípios para configurar o futuro da Educação Superior.....	73
FIGURA 10 – Formas de atuação dos organismos internacionais no contexto de influência.....	79
FIGURA 11 – Desdobramentos das políticas globais no contexto brasileiro.....	89
FIGURA 12 – Principais diretrizes de cada PNPG.....	94
FIGURA 13 – Etapas da pesquisa aplicada no âmbito do MPE.....	102
FIGURA 14 – Especificidades dos MPE em contextos emergentes.....	105
FIGURA 15 – Processos do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação.....	107
FIGURA 16 – Fluxo de permanência dos cursos no SNPG.....	108
FIGURA 17 – Objetivos dos resultados da Avaliação Quadrienal 2017-2020.....	109
FIGURA 18 – Esquema categorial.....	117
FIGURA 19 – Localização geográfica da Unipampa – Campus Jaguarão.....	120
FIGURA 20 – Localização geográfica da UFSM – Campus Sede.....	128
FIGURA 21 – Produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do MP/PPPG.....	136
FIGURA 22 – Esboço de proposta para organização e categorização de produções de programas profissionais da área da Educação.....	169
FIGURA 23 – Interfaces e emergências da inserção social de MPE.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição dos MPE por nota na Avaliação Quadrienal 2017-2020.....	36
GRÁFICO 2 – Evolução quantitativa dos cursos de pós-graduação por modalidade.....	95
GRÁFICO 3 – Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos na área da Educação da CAPES.....	96
GRÁFICO 4 – Docentes da Educação Básica com pós-graduação.....	168

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Programas e cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área de educação por modalidade.....	30
TABELA 2 – Grandes focos temáticos dos MPE no Brasil.....	111
TABELA 3 – Quantitativo de docentes permanentes e colaboradores no quadriênio 2017-2020.....	132
TABELA 4 – Quantitativo de egressos por ano.....	135
TABELA 5 – Produções bibliográficas do MP/PPPG originadas de grupos/redes de pesquisa nacionais e internacionais no quadriênio 2017-2020.....	156
TABELA 6 – Produções bibliográficas do PPGEdu originadas de grupos/redes de pesquisa nacionais e internacionais no quadriênio 2017-2020.....	157

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Áreas de concentração dos MPE.....	31
QUADRO 2 – Síntese das técnicas de construção de dados e fontes de informação.....	38
QUADRO 3 – Artigos com aderência à temática de pesquisa.....	45
QUADRO 4 – Artigos sobre inserção social por categorias.....	46
QUADRO 5 – Critérios de busca e resultados encontrados na BDTD.....	49
QUADRO 6 – Dissertações e tese com aproximação à temática de pesquisa.....	49
QUADRO 7 – Dissertações e tese por categoria.....	51
QUADRO 8 – Desenvolvimento político-educacional da OCDE de 1948 a 2000.....	63
QUADRO 9 – Atuação da UNESCO em três períodos históricos.....	66
QUADRO 10 – Metas, estratégias e meios de implementação do Marco de Ação E2030.....	70
QUADRO 11 – Subtemas da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 2009.....	72
QUADRO 12 – Desafios para reinventar a Educação Superior.....	74
QUADRO 13 – Objetivos e metas para a formação docente.....	76
QUADRO 14 – Ações e projetos na área da educação desenvolvidos pelo TPE.....	81
QUADRO 15 – Programas e ações para formação docente.....	84
QUADRO 16 – Grandes focos temáticos e focos temáticos específicos dos MPE no Brasil.....	112
QUADRO 17 – Objetivos do PPPG para cada desafio do PDI da UFSM.....	131
QUADRO 18 – Estrutura curricular do MP/PPPG.....	133
QUADRO 19 – Instituições e finalidade das ações colaborativas.....	153
QUADRO 20 – Diretrizes da extensão universitária.....	171
QUADRO 21 – Atividades de extensão desenvolvidas pelo PPGEdu por modalidade.....	173
QUADRO 22 – Atividades de extensão desenvolvidas pelo MP/PPPG por modalidade.....	175

LISTA DE SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
AUGM	Associação das Universidades do Grupo de Montevideo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CMES	Conferência Mundial sobre Educação Superior
CRES	Conferência Regional de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Educação para Todos
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas Brasileiras
FOMPE	Fórum Nacional de Programas Profissionais em Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
GESTAR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Mestrado Profissional
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
MPE	Mestrado Profissional na área da Educação
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPG	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
PPE	Programas Profissionais da área da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RIES	Rede Sul-Brasileira de Investigadores da Educação Superior

SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UAB	União Aberta do Brasil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1	ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS	16
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA DOUTORAL	22
2.1	BASE EPISTEMETODOLÓGICA.....	23
2.2	MÉTODO, CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS.....	28
3	ESTADO DO CONHECIMENTO DE PESQUISAS SOBRE INSERÇÃO SOCIAL DE MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO	42
4	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DAS POLÍTICAS GLOBAIS ÀS POLÍTICAS NACIONAIS	56
4.1	INFLUÊNCIA NA AGENDA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PRINCIPAIS ATORES E FORMAS DE ATUAÇÃO	59
4.2	INTERFACES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL: REPERCUSSÕES E DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	82
5	A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E O MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	91
5.1	O MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: MODALIDADE DE FORMAÇÃO EM CONTEXTOS EMERGENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	91
5.2	AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: EM DEBATE A INSERÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO MESTRADO PROFISSIONAL DA ÁREA DA EDUCAÇÃO...	105
6	O CONTEXTO DA PRÁTICA: EM DISCUSSÃO A INSERÇÃO SOCIAL DO MP/PPGEdu – UNIPAMPA E DO MP/PPPG – UFSM	116
6.1	CONTEXTOS SITUADOS	117
6.1.1	O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Unipampa – Mestrado Profissional em Educação	118
6.1.2	O Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da UFSM – Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional	126
6.2	CONTEXTOS MATERIAIS	137
6.3	CULTURAS PROFISSIONAIS	144
6.4	CONTEXTOS EXTERNOS	149
6.5	INTERFACES DA INSERÇÃO SOCIAL DOS MPE.....	158
6.5.1	A pesquisa aplicada e implicada	159
6.5.2	Divulgação do conhecimento	164

6.5.3	Extensão universitária	170
6.6	UMA PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO SOBRE A INSERÇÃO SOCIAL DOS MPE.....	177
7	CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E SENTIDOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
	REFERÊNCIAS	192
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS COORDENADORAS DOS PROGRAMAS	208
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	211
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO MP/PPPG/ UFSM	215
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO PPGEdu/Unipampa	216
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADORA DO MP/PPPG/UFSM	217
	ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO– COORDENADORA DO PPGEdu/Unipampa	219
	ANEXO F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	221

1 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

O ato de pesquisar tem como questão basilar a postura indagadora do pesquisador diante da realidade. Quando se trata de pesquisa científica, é imprescindível que o pesquisador disponha de instrumentos teórico-metodológicos que potencializem buscar respostas para suas indagações. Nesta pesquisa, a busca pelas respostas foi conduzida no âmbito do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em interlocução, enquanto participante, com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Gestar¹, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq²).

Considerando que no cenário das políticas públicas educacionais voltadas à formação de profissionais em exercício, os Programas Profissionais da área da Educação (PPE)³ representam uma outra perspectiva formativa, esta tese propõe, como temática investigativa, a Inserção Social⁴ de Mestrados Profissionais da área de Educação (MPE).

A fim de elucidar os caminhos que me conduziram até esta temática, contextualizo a proposta deste estudo priorizando, em um primeiro momento, uma breve apresentação das principais características dos MPE e a inserção social no contexto desses cursos. No segundo momento, resgato alguns fatos importantes em minha trajetória acadêmica e profissional, os quais estão entrelaçados com minhas escolhas investigativas. Tendo em vista que este capítulo abrange tanto o relato pessoal quanto informações acerca da pesquisa, adoto em algumas ocasiões o estilo de escrita em primeira pessoa, e em outros momentos, o estilo impessoal. Nos demais capítulos, utilizo a forma impessoal por ser meu estilo habitual de escrita.

No intuito de cumprir o propósito anunciado, discorro sobre os MPE ancorado, especialmente, em autores que atuam como docentes nesses cursos e que também desenvolvem pesquisas com foco nesta modalidade na área da Educação. Por esta ótica, resgato a elaboração

¹ Coordenado pela professora Dr^a. Marilene Gabriel Dalla Corte, líder do grupo de Pesquisa GESTAR/CNPq/UFSM. O GESTAR realiza pesquisas subjacentes às políticas públicas e gestão educacional, considerando a interlocução entre Educação Básica e Superior.

² O CNPq, criado pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), tem como objetivo promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio de conhecimento (BRASIL, 1951).

³ Programas Profissionais de Educação compreendem os Mestrados e Doutorados Profissionais vinculados à área de Educação da CAPES.

⁴ No processo avaliativo da CAPES, a inserção social na área de educação é a dimensão ou quesito que compreende: a) Priorização de temáticas locais e/ou regionais nos trabalhos de conclusão do PPG; b) Desenvolvimento institucional das seguintes atividades: participação em redes nacionais de pesquisa; parcerias com as redes de educação básica; formação continuada de profissionais da educação; assessorias e consultorias; organização de eventos; ações de interiorização; articulação com movimentos sociais; c) Adoção de ações afirmativas na seleção de alunos (BRASIL, 2020).

conceitual que postula que os MPE se configuram como espaços de pesquisa implicada e aplicada, tendo em vista a geração de processos formativos e investigativos destinados aos professores, gestores e demais profissionais e atores sociais que atuam na área da Educação, ou áreas afins, fortalecidos pela aproximação entre a Educação Superior e a Educação Básica (FIALHO; HETKOWSKI, 2017). Considero que este conceito de MPE propicia alcançar o cerne desta modalidade, que é oportunizar aos profissionais da educação, entre outros, atuantes em diversos contextos socioeducativos, um espaço na academia para pesquisar a própria prática à luz de referenciais teórico-metodológicos afins.

Outra característica que merece destaque é que os MPE se constituem como *lócus* de desenvolvimento de pesquisas implicadas e aplicadas, as quais têm os seus sujeitos (pesquisador e pesquisados) como protagonistas de uma ação que investiga a própria prática (SALES, 2020), tornando-se, portanto, pesquisas eminentemente implicadas ao contexto socioeducacional. Depreende-se, então, que é o lugar de desenvolvimento de pesquisas que abarcam problemáticas do contexto de atuação profissional, no qual pesquisador e pesquisados estão envolvidos e, por esta razão, implicados na construção da pesquisa e seus resultados qualificados.

Com relação à inserção social, é importante sublinhar que, na Área da Educação, esta dimensão avaliativa da pós-graduação congrega aspectos que considero basilares na proposta dos programas profissionais, quais sejam: a priorização de temáticas locais ou regionais nas pesquisas; as parcerias com os sistemas e redes de Educação Básica; as parcerias com órgãos socioeducacionais, entre outros contextos educativos, bem como com a formação continuada dos profissionais da educação. Em vista disso, a inserção social se constitui uma temática relevante para ser investigada no contexto dos MPE, uma vez que abrange aspectos caros à qualificação da educação brasileira.

Seguindo a contextualização, resgato os principais fatos em minha trajetória profissional e acadêmica, os quais influenciaram na escolha da temática desta pesquisa, assim como foram significativos para minha inserção no mundo da pesquisa científica. Para tanto, farei um recorte que prioriza aspectos com aderência ao propósito descrito, não contextualizando, portanto, outras experiências acadêmicas e profissionais que se distanciem desta pesquisa.

Neste recorte histórico, trago como primeiro elemento importante e direcionador de minha escolha temática o fato de atuar como servidor Técnico-Administrativo em Educação (TAE) na UFSM, desde 2009, o que me possibilitou perceber que é condição indispensável

para a educação de qualidade⁵ a formação continuada dos diferentes atores (docentes, técnicos, gestores, entre outros) inseridos no contexto socioeducacional.

Desse modo, ao buscar uma formação que possibilitasse qualificar minha prática profissional, com vistas ao olhar crítico e reflexivo nas demandas profissionais e contribuir com a instituição em que atuo, identifiquei no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM (MP/PPPG), esta possibilidade, uma vez que este curso tem como objetivo “[...] promover formação continuada aos profissionais da educação, no sentido de qualificar a sua atuação em processos de gestão administrativa, financeira e pedagógica das redes/sistemas e contextos educativos [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015, p. 23).

Assim sendo, em 2017, participei da seleção junto ao MP/PPPG da UFSM e fui aprovado. No decorrer do curso, me deparei com muitos desafios, pois a pós-graduação *stricto sensu*, em especial na modalidade profissional, requer um modo diferente de se fazer pesquisa, ou seja, a pesquisa envolvendo a própria prática profissional, também compreendida como pesquisa aplicada e implicada, conforme já referido. Ademais, em face de sua natureza, os MPE, para além de propiciarem aos pós-graduandos a compreensão dos fenômenos e das problemáticas de seus contextos de atuação profissional, incorporam a perspectiva do desenvolvimento de um produto educacional⁶.

Assim, levando em conta as demandas do meu contexto profissional⁷, meu produto educacional consistiu em um Plano de Ação voltado para a Gestão do Conhecimento que contemplava, entre outras ações, a elaboração de um planejamento estratégico. No início de 2019, após o término do curso, organizei um evento destinado à apresentação do referido Plano, com o intuito de oportunizar aos colegas de trabalho a apropriação daquela construção e, ao mesmo tempo, convidá-los a participar da elaboração do planejamento estratégico e das demais ações. A partir de então, foi criado um Grupo de Trabalho, sob minha coordenação, para conduzir as etapas de implementação das ações propostas no Plano.

Esta experiência de construção e trabalho coletivo possibilitou-me perceber que o MPE se constitui num processo formativo com singularidades importantes; destacadamente, uma

⁵ Qualidade da educação é entendida como qualidade social que promove uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

⁶ No MP/PPPG da UFSM, os produtos educacionais podem ser projetos, planos de trabalho, planos de ensino e aprendizagem e/ou materiais/recursos didático-pedagógicos correlacionados à qualidade da gestão pedagógica e inovação nos diferentes contextos educativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015).

⁷ Na época, desenvolvia minhas atividades profissionais na Biblioteca Central da UFSM.

delas é a necessidade de colaboração e engajamento dos atores no contexto socioeducativo onde se desenvolve a pesquisa, a fim de que a interlocução, participação, protagonismo e intervenção propostas pela pesquisa possa ocorrer. Além disso, por vezes, o término da pesquisa representa o início de um longo e qualificado processo de trabalho e esforços coletivos, com vistas à implementação do produto educacional, uma vez que alguns produtos/propostas são implementados apenas após o final do curso, em decorrência de suas especificidades⁸. Essas e outras questões foram despertando meu interesse em ampliar o conhecimento sobre as peculiaridades desses cursos de MPE, as quais foram desafiadoras para mim e, possivelmente, também desafiam outros pós-graduandos e egressos desses cursos. No entanto, minha inserção na pesquisa científica até então era incipiente, o que me levou a participar do grupo de pesquisa Gestar/CNPq, a partir do ano de 2019.

Seguramente, posso afirmar que o ingresso neste grupo representou um divisor de águas na minha caminhada enquanto pesquisador na área da Educação. Afirmo isso porque o Gestar/CNPq congrega pesquisadores/pesquisadoras iniciantes e experientes advindos(as), tanto de cursos de pós-graduação profissional quanto acadêmica, bem como oriundos de diversificados contextos educacionais, o que oportuniza profícuas discussões, assim como compartilhamento de experiências e conhecimentos sobre diferentes temáticas investigadas. Além disso, o estudo de bibliografias de pesquisadores renomados nacionalmente e internacionalmente possibilitou o aprofundamento e o embasamento teórico-metodológico, contribuindo sobremaneira para minha constituição enquanto pesquisador.

Nesse contexto, a partir das discussões no Grupo de Pesquisa e da apropriação de referenciais teóricos e metodológicos, iniciei minha caminhada investigativa, focalizando especialmente questões relacionadas aos MPE, as quais me instigaram, ainda mais, a continuar ampliando meus conhecimentos sobre esses cursos. Por isso, considero importante apresentar, ainda que brevemente, alguns resultados de produções científicas que desenvolvi, assim como algumas discussões propostas por outros pesquisadores⁹ que dialogam com minhas pesquisas.

A primeira pesquisa que desenvolvi com enfoque nos MPE foi junto aos egressos das turmas 2015 e 2016 do MP/PPPG da UFSM. Este estudo teve como objetivo identificar suas percepções sobre os impactos dessa formação na vida profissional e acadêmica. Entre outros aspectos, os resultados apontaram que o curso possibilitou a ampliação, a construção e a [re]

⁸ Alguns produtos como, por exemplo, diretrizes, normas ou técnicas para políticas e gestão educacional, podem envolver análise e aprovação de atores e instâncias superiores ao contexto investigado.

⁹ O Estado do Conhecimento contempla outras discussões sobre a temática.

significação de conhecimentos profissionais e acadêmicos. Por outro lado, indicou que há necessidade de aprimoramento da articulação e interlocução entre os atores e cenários socioeducacionais envolvidos nesse processo, especialmente em relação às instituições de vínculo profissional dos egressos.

Em outro estudo, o enfoque recaiu sobre os produtos educacionais, visto que, para além da pesquisa, conforme explicitado anteriormente, nos mestrados profissionais, existe a necessidade do desenvolvimento de um produto educacional. Assim sendo, empreendi uma pesquisa com o objetivo de apresentar um panorama dos produtos criados/desenvolvidos entre 2017 e 2018, no âmbito do MP/PPPG da UFSM. Os principais produtos educacionais identificados compreendem propostas de formação continuada, planejamento estratégico, diretrizes, entre outros. Pelas características desses produtos educacionais, é possível inferir que a implementação dos mesmos implica a articulação e o comprometimento não só dos diversos atores envolvidos no contexto socioeducacional investigado, mas também de fora dele. Em outras palavras, por exemplo, as propostas de formação continuada somente serão efetivas se houver a participação expressiva dos profissionais da educação e, além disso, se o conhecimento construído possibilitar a [re]significação das práticas no contexto de atuação. De maneira semelhante, o planejamento estratégico produzirá resultados na medida em que houver a participação dos atores na elaboração e na implementação das ações elencadas; caso contrário, será só mais um documento formal entre tantos outros existentes na instituição.

Desse modo, ancorado em minha experiência enquanto egresso de um MPE, bem como nos estudos científicos tanto de autoria própria quanto de autores que discutem esses cursos, é possível afirmar que muitos dos desafios identificados estão relacionados à inserção social, reforçando, portanto, a importância da continuidade das investigações no contexto dos MPE, especialmente com enfoque nesta temática.

Com base no exposto, esta pesquisa tem como enfoque a inserção social dos MPE, no sentido de desvelar o seguinte problema: **Quais as interfaces e contextos emergentes relacionados à inserção social de Mestrados Profissionais na área da Educação em universidades federais do Rio Grande do Sul?**

Para tanto, tenho como objetivo geral compreender as interfaces¹⁰ e os contextos emergentes relacionados à inserção social de Mestrados Profissionais na área da Educação em universidades federais do Rio Grande do Sul.

¹⁰ Nesta pesquisa, as interfaces assumem o significado de interlocução/interação dos MPE com os diversos contextos educativos.

Os objetivos específicos delineados foram:

- Situar o contexto histórico, político e social dos MPE nas políticas de formação e avaliação da pós-graduação no Brasil.
- Identificar os principais atores, perfis, contextos e parcerias dos MPE (nota 4) na avaliação quadrienal 2017-2020, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em universidades federais do Rio Grande do Sul.
- Analisar processos de inserção social dos MPE ofertados em universidades federais do Rio Grande do Sul com nota 4 na avaliação quadrienal 2017-2020 da CAPES.

A fim de alcançar o objetivo proposto, além deste capítulo introdutório, a tese contempla mais seis capítulos.

O segundo capítulo aborda aspectos teórico-metodológicos e explicita o delineamento investigativo e o referencial teórico-analítico, assim como o método e procedimentos técnicos.

O terceiro capítulo é destinado ao estado do conhecimento, tendo como objetivo apresentar o mapeamento das pesquisas (artigos, dissertações e teses), com vistas a identificar e analisar os enfoques das discussões, os elementos basilares em outras produções científicas já publicadas e referendadas, bem como fortalecer o campo da Educação Superior e respectiva temática desta tese.

No quarto capítulo, é lançado um olhar panorâmico sobre as políticas públicas educacionais, tendo por finalidade evidenciar as influências dos principais organismos multilaterais na agenda educacional mundial, assim como de algumas organizações nacionais para, em seguida, analisar como tais influências têm desdobramentos nas políticas de qualificação dos profissionais da educação no contexto nacional.

No quinto capítulo, é situado o MPE no contexto da pós-graduação brasileira, especialmente na área da Educação. Além disso, discute-se o processo avaliativo da pós-graduação com enfoque na inserção social no contexto dos MPE.

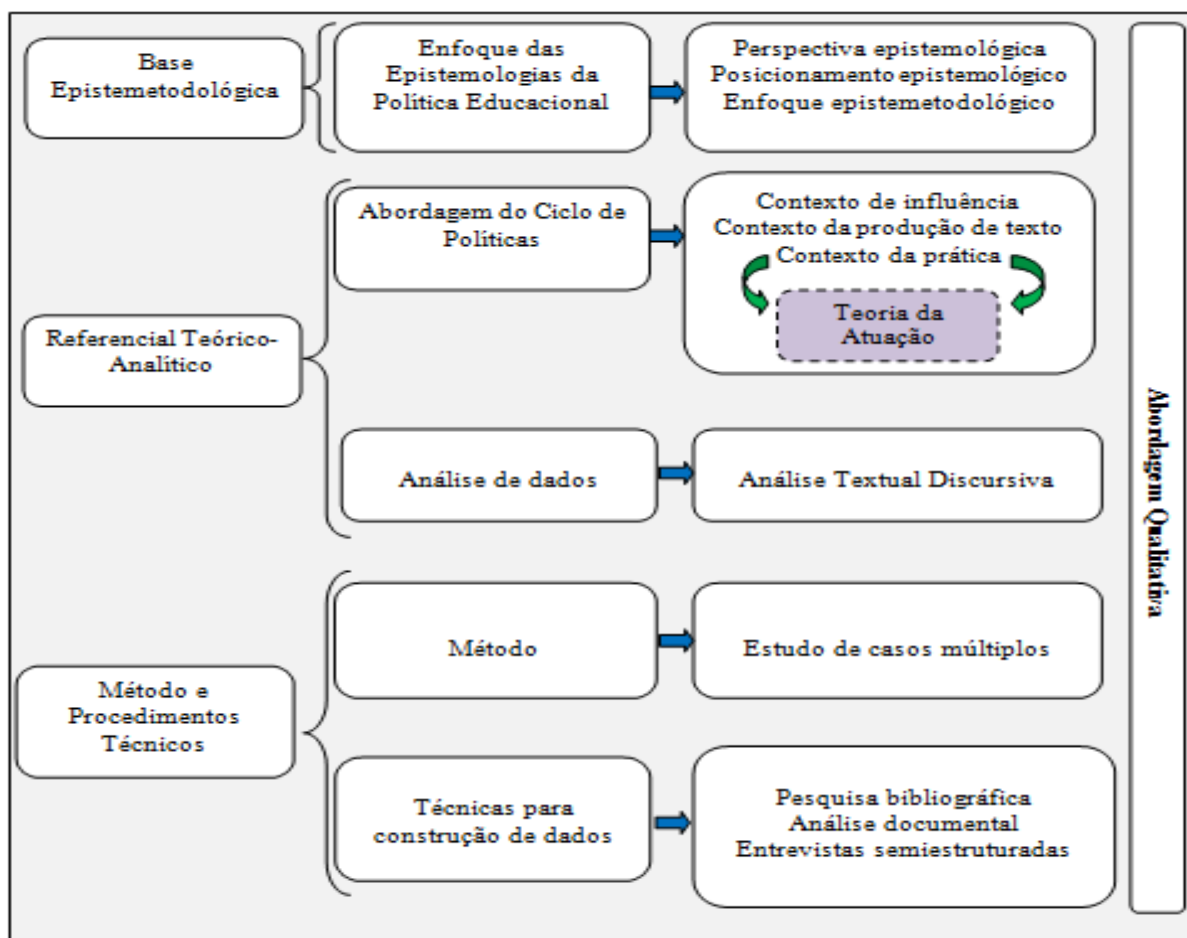
O sexto capítulo busca evidenciar como ocorre o processo de colocar a política em ação no contexto da prática, neste caso, representado pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa e pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, sob a perspectiva da inserção social, refletindo suas interfaces e contextos emergentes.

No final, reapresentam-se o problema, os objetivos e a temática da pesquisa com o intuito de se produzir uma síntese de todo processo investigativo, assim como evidenciar as principais conclusões e contribuições desta pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA DOUTORAL

A escolha do percurso teórico-metodológico para o alcance dos objetivos é fundamental para evitar a perda de foco, bem como garantir o rigor necessário à pesquisa científica, neste caso uma pesquisa de Doutorado em Educação. A fim de ilustrar o percurso teórico-metodológico desta tese, apresenta-se o delineamento investigativo na Figura 1, detalhando-se em seguida cada um dos aspectos componentes.

Figura 1 – Delineamento investigativo.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A seguir, são explicitados os elementos elucidados na Figura 1, constituintes do delineamento investigativo no contexto do percurso teórico-metodológico.

2.1 BASE EPISTEMETODOLÓGICA

O pesquisador carrega consigo premissas e visão de mundo ao construir sua pesquisa, as quais nem sempre estão explicitadas no texto. Em razão disso, nenhuma metodologia é neutra, e ao explicitar sua base epistemológica, o pesquisador poderá exercer a vigilância epistemológica. Para tanto, no campo da pesquisa em políticas públicas da área da Educação, ditas políticas educacionais, uma das maneiras de se fazer isso é por meio do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), que congrega três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2015).

De acordo com o modelo EEPE, a perspectiva epistemológica representa o conjunto de pressupostos ou premissas sobre o mundo que o pesquisador assume em seu processo de investigação, a exemplo do marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo, entre outras (TELLO; MAINARDES, 2015). Assim, o posicionamento epistemológico decorre da perspectiva epistemológica e compreende o posicionamento ético-político do pesquisador, o qual poderá ser crítico, crítico-radical, crítico-analítico, reprodutivista, neoinstitucionalista, jurídico-institucional, empirista, neoliberal, entre outros (TELLO; MAINARDES, 2015). Portanto, o enfoque epistemológico constitui-se na forma de construção metodológica da pesquisa e, em outros termos, no nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões (TELLO; MAINARDES, 2015); porém, não deve ser tomado como um instrumento prescritivo sobre como realizar pesquisa em política educacional. Pelo contrário, Tello e Mainardes (2015, p. 156) destacam que “[...] é um esquema flexível que tenta promover, através de seus componentes, a reflexividade sobre os processos de pesquisa do campo da política educacional buscando maior solidez teórica e epistemológica na pesquisa”.

Assim, com base em Mainardes (2017) e em Tello e Mainardes (2015), foi adotada a perspectiva epistemológica pluralista nesta pesquisa doutoral, por entender que as políticas sociais em geral, e nelas as políticas educacionais em particular, são complexas, sendo que uma única perspectiva não contemplaria a diversidade de elementos necessários para analisá-las. No caso em tela, os MPE consistem numa política de formação continuada com peculiaridades importantes no cenário das políticas educacionais; por exemplo, têm como princípio a pesquisa implicada e aplicada e, além disso, são cursos *stricto sensu*, pelo que necessitam seguir as normativas do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), especialmente no que se refere à

política de avaliação, o que aumenta a complexidade da análise, em virtude dos diversos elementos a serem considerados.

Vale destacar que o pluralismo, enquanto perspectiva epistemológica, consiste no “[...] uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa” (MAINARDES, 2018, p. 13). Ademais, há que se considerar que a Abordagem do Ciclo de Políticas, que será utilizada nesta pesquisa, constitui-se, de certo modo, como pluralista, pois estabelece a ligação entre duas posições, ou seja, Estado e processos micropolíticos, ou macro e microanálises, por meio de um referencial teórico que incorpora ambas as dimensões (MAINARDES, 2006).

Portanto, o posicionamento epistemológico nesta tese é o crítico-analítico, tendo em vista que se pretende investigar uma política de formação que inicialmente gerou e ainda gera muita desconfiança e críticas no âmbito da pós-graduação, porém, muitas vezes, sem base empírica sólida para tais comentários. Nesse sentido, o que se busca é empreender uma pesquisa com embasamentos teórico e empírico que permitam, se necessário, fazer críticas, e que, sobremaneira, possibilitem compreender o processo de inserção social dos MPE da área da Educação, produzindo, desse modo, conhecimento relevante para a academia e para a sociedade.

Quanto ao enfoque epistemológico, julga-se ser coerente com a proposta da pesquisa, visto que busca a articulação entre referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões. Isso será alcançado por meio de um referencial que tem como objetivo demonstrar como uma política educativa nacional é influenciada pelo macrocontexto internacional, assim como as políticas são interpretadas e traduzidas pelos atores no contexto da prática. Além disso, a opção pelo estudo de casos múltiplos, juntamente com a construção de dados por meio de diferentes técnicas, como estado do conhecimento, análise documental e entrevistas, possibilitam uma análise abrangente e aprofundada ao mesmo tempo.

Considerando que o MPE se insere no âmbito das políticas de formação desenvolvidas na pós-graduação, na modalidade profissional, e que a temática inserção social faz parte da política avaliativa da CAPES, optou-se pela utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*), com base em Bowe; Ball; Gold (1992) e Ball (1994), juntamente com a Teoria da Atuação (*Theory of Policy Enactment*), pautada em Ball, Maguire e Braun (2016). É oportuno destacar que esses dois referenciais são utilizados como mecanismos para reflexionar os movimentos e desdobramentos das políticas educacionais, abrangendo desde o contexto macro até o micro, não sendo, portanto, somente utilizados como técnica de análise de dados.

Com relação à Abordagem do Ciclo de Políticas, inicialmente Bowe, Ball e Gold (1992) apresentaram a proposta do ciclo de políticas constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos estão inter-relacionados, não tendo uma dimensão temporal ou sequencial, bem como não sendo etapas lineares. Cada contexto é composto por grupos de interesse, arenas e lugares nos quais acontecem disputas e embates. Posteriormente, em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política (BALL, 1994).

Desse modo, tem-se um referencial composto por cinco contextos, sendo que o contexto de influência representa o contexto em que geralmente as políticas públicas têm início e os discursos políticos são construídos. Configura-se como o espaço no qual os diferentes grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades das políticas.

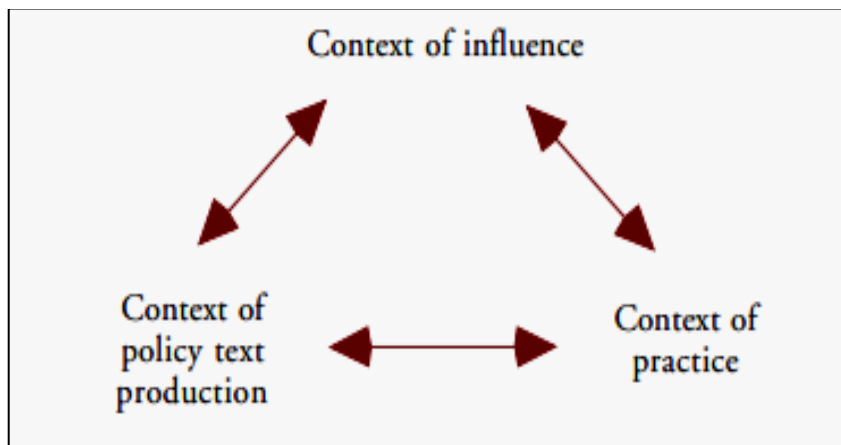
O contexto da produção de textos situa-se nos discursos com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, que são transformados em textos políticos, os quais possuem uma linguagem de interesse público mais geral, uma vez que representam a política. Os textos políticos são a formalização ou concretização de uma política, representando o resultado das disputas e concessões entre os grupos de interesse que atuam para controlar as representações da política dentro dos diferentes lugares da produção de textos. Essas representações podem assumir várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outras formas, não necessariamente coerentes e claras, podendo até mesmo conter contradições (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Referente ao contexto da prática, este se configura como o local em que a política está sujeita à interpretação e recriação pelos atores que atuam nesse contexto. É onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na política original. Bowe, Ball e Gold (1992) ressaltam que os profissionais que atuam no contexto da prática não recebem os textos políticos como leitores ingênuos, pois suas histórias, experiências, valores e propósitos possibilitam interpretações diferentes, fazendo com que partes do texto possam ser selecionadas, rejeitadas, ignoradas, intencionalmente mal-entendidas, entre outras situações. Portanto, para esses autores, a questão chave no contexto da prática é que as políticas não são meramente implementadas, visto que estão sujeitas às interpretações e recriações em função do papel ativo dos atores locais.

Com relação aos dois últimos contextos, o de resultados/efeitos e o da estratégia política, em uma entrevista publicada em 2009, Stephen Ball afirmou ter repensado e considera não ser

útil separá-los, podendo ser incluídos, respectivamente, nos contextos da prática e da influência. De acordo com o autor, em grande parte, os resultados são uma extensão da prática e o contexto da estratégia política pertence ao contexto de influência, por ser “[...] parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Sob esse novo entendimento de Ball (2009), o ciclo volta a ser concebido com base na sua construção inicial, no qual os três contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial, bem como não são etapas lineares, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Contextos do processo de formulação de uma política.



Fonte: Adaptada de Bowe, Ball e Gold (1992).

Justifica-se a escolha desse referencial por algumas razões que passam a ser apresentadas. Uma delas é que a Abordagem do Ciclo de Políticas consiste numa proposta de natureza aberta, que possibilita ao pesquisador incluir elementos na análise. A outra é que esse referencial teórico-analítico oferece elementos para analisar uma política em toda sua trajetória e complexidade, ou seja, a partir do ciclo contínuo que abrange o contexto de influência, o da produção do texto e o da prática, é possível analisar fatores relacionados aos contextos macro e micro, suas interfaces e contextos emergentes, bem como as interações entre eles.

Diante dessas possibilidades, nesta pesquisa, optou-se por incluir no contexto de influência os organismos multilaterais, as declarações provenientes das conferências mundiais organizadas e patrocinadas por tais organismos e a organização Todos pela Educação. No contexto da produção de textos, buscou-se analisar as articulações e desdobramentos nas políticas educativas nacionais, desde a década de 1990 até os dias atuais, com enfoque nos mestrados profissionais na área da educação. Quanto ao contexto da prática, focou-se na análise dos MPE sob a perspectiva da sua inserção social, com a contribuição da Teoria da Atuação, a

qual tem como dimensões contextuais os seguintes elementos: a) contextos situados; b) contextos materiais; c) culturas profissionais e contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim se oportuniza um olhar criterioso nas interfaces e contextos emergentes.

A Teoria da Atuação é discutida no livro **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias** (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), tendo como base uma pesquisa qualitativa realizada em escolas secundárias na Inglaterra. De forma sintética, inicialmente apresentam-se as dimensões contextuais e os elementos considerados no modelo teórico original. Posteriormente, apresenta-se na Figura 3 o modelo com as transposições e adaptações necessárias ao contexto desta pesquisa.

Os *contextos situados* compreendem fatores historicamente e localmente ligados à escola como: perfil socioeconômico da comunidade onde a escola está inserida, dependência administrativa, localização geográfica, matrículas, etc.

Nos *contextos materiais*, são analisados aspectos como infraestrutura, tecnologia da informação, recursos didático-pedagógicos, entre outros.

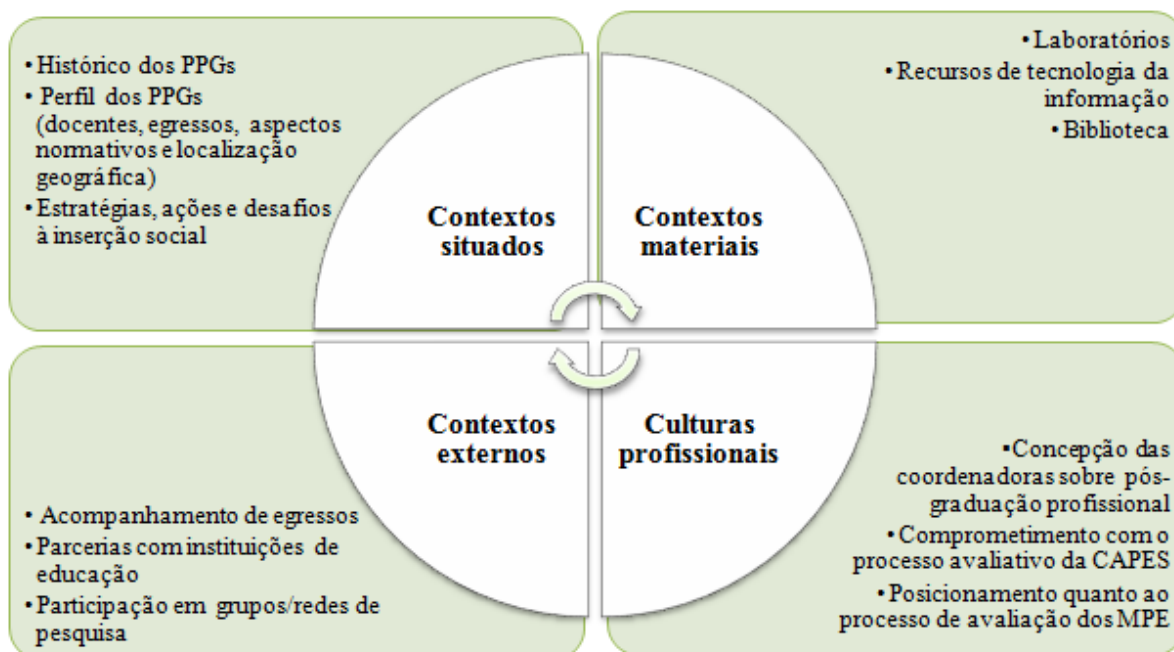
As *culturas profissionais* dizem respeito aos valores e envolvimento dos atores dentro da escola; posicionamento convergente/divergente diante das políticas educacionais; compreensão dos agentes escolares sobre as políticas educacionais.

Por fim, os *contextos externos* abrangem aspectos relacionados às expectativas e pressões advindas das políticas locais e nacionais mais amplas, a exemplo das políticas de avaliação interna e externa de qualidade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A Teoria da Atuação, em verdade, consiste num aprofundamento das ideias desenvolvidas na formulação inicial da Abordagem do Ciclo de Políticas, possibilitando compreender que “[...] as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (MAINARDES, 2018, p. 4).

Assim sendo, nesta pesquisa, foi realizada a transposição das discussões para o contexto da Educação Superior, em especial para o âmbito dos MPE da área da Educação selecionados. Nesta direção, elencam-se os aspectos a serem considerados nas dimensões contextuais conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Dimensões da Teoria da Atuação no contexto da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Ball, Maguire e Braun (2016).

A utilização desta abordagem teórica contribuiu para compreender como os atores no contexto dos MPE atuam em seus “espaços de manobra” (BALL; MAINARDES, 2011), e sob quais condições internas e externas. Assim, a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação constituem-se num mecanismo de organização dos dados construídos nesta pesquisa, bem como de análise e compreensão de como os diversos atores influenciam as políticas educativas no âmbito dos Estados nacionais, possibilitando explorar o contexto local e regional, que é onde acontecem as interpretações e traduções da política de acordo com as necessidades específicas dos contextos.

2.2 MÉTODO, CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Além da base epistemológica, priorizou-se definir o método e a abordagem de pesquisa, tendo em vista responder à problemática e alcançar os objetivos. Para tanto, com base na problemática investigada referente às interfaces e contextos emergentes da inserção social de MPE em universidades federais do Rio Grande do Sul, optou-se pelo método estudo de casos múltiplos de abordagem qualitativa. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso representa um método importante para responder questões do tipo "como", "por que" e “quando” há pouco controle dos eventos no contexto no qual o fenômeno ocorre.

Na área de Educação, André (2013), ao resgatar a trajetória do estudo de caso, evidencia que este método surge entre os anos 1960 e 1970, porém com uma concepção muito limitada, ocupando-se com o estudo descritivo de uma unidade. No entanto, nos anos 1980, o estudo de caso ressurgiu com um enfoque mais abrangente, ou seja, “[...] o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**” (ANDRÉ, 2013, p. 97, grifo da autora). Com base nesta autora, passou-se a entender que o estudo de caso está alinhado aos propósitos desta pesquisa, tendo em vista que se volta à análise dos MPE nos diferentes contextos e suas múltiplas dimensões.

Quanto à abrangência, o estudo de caso pode ser único, quando se limita a uma unidade de análise, ou múltiplo, quando a abordagem considera mais de uma unidade (YIN, 2010). Nesta pesquisa, optou-se pelo estudo de casos múltiplos em virtude de o objetivo geral visar à compreensão dos processos de inserção social no contexto de dois PPG. De acordo com Yin (2010), os casos múltiplos podem ajudar a reforçar os achados; no entanto, convém mencionar que nesta pesquisa não se pretendeu generalizar os resultados. O que se almejou foi construir conhecimentos que contribuíssem com outros contextos, assim como apresentar proposições teóricas para serem ampliadas em novos estudos empíricos sobre a temática.

A abordagem qualitativa, conforme postula André (2013), concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Sob a ótica de Flick (2009), o enfoque qualitativo busca descrever, entender e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, analisando experiências de indivíduos ou grupos, examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo e investigando documentos ou traços semelhantes de experiências e integrações. Além disso, essa abordagem possibilita uma ampla liberdade teórica e metodológica na construção da pesquisa, uma vez que “[...] tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Quanto à delimitação do contexto e foco desta investigação de perspectiva qualitativa, foi importante adotar critérios previamente definidos ou surgidos a partir das necessidades que apareceram durante a realização da pesquisa (FLICK, 2009). Neste caso, os critérios de seleção das unidades foram estabelecidos a partir da qualificação do projeto desta pesquisa, tendo por base as considerações e sugestões feitas pela banca avaliadora. Nesse sentido, esta pesquisa passou a abranger o lócus de pesquisa de MPE ofertados em universidades federais do estado

do Rio Grande do Sul, com nota 4 na avaliação quadrienal de 2017-2020 da CAPES, tendo como foco a inserção social desses cursos.

Tendo em vista que este contexto investigativo está inserido num conjunto mais amplo de cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltados aos profissionais da educação, priorizou-se situá-lo no cenário da pós-graduação brasileira. Para tanto, apresenta-se a Tabela 1, que ilustra o cenário na última avaliação quadrienal 2017-2020.

Tabela 1 – Programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação por modalidade.

Cursos Avaliados e Reconhecidos													
Nome	Área de Avaliação	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
		Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	194	35	1	42	0	102	14	310	137	103	56	14
Totais		194	35	1	42	0	102	14	310	137	103	56	14

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

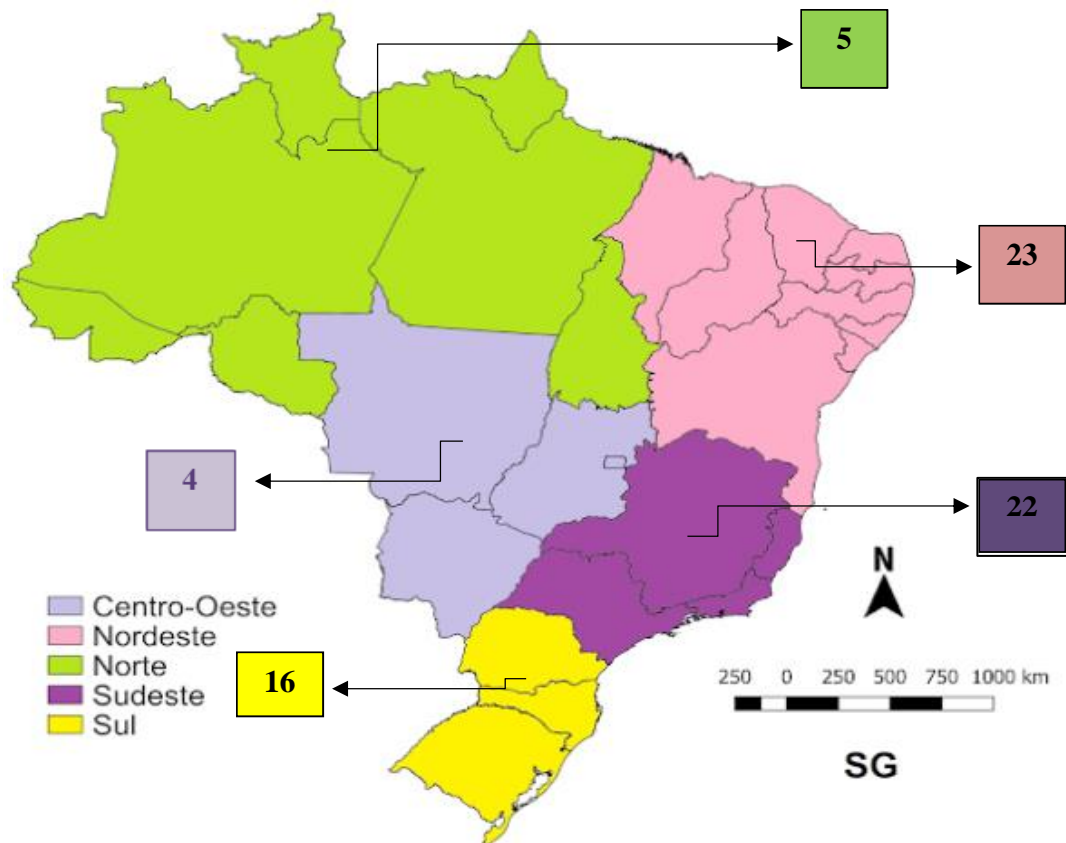
MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Fonte: Plataforma Sucupira (2023).

Vale mencionar que a trajetória dos mestrados profissionais da área da Educação é relativamente recente, uma vez que o marco inicial foi o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, criado em 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), seguido pelo Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, criado em 2010, na UNEB - Universidade do Estado da Bahia (HETKOWSKI; DANTAS, 2016). No entanto, em pouco mais de uma década, os MPE obtiveram um crescimento significativo, alcançando a marca de 70 cursos no âmbito de 56 Programas Profissionais.

Esse crescimento propiciou a inserção dos MPE em todas as regiões brasileiras, porém com maior concentração em algumas regiões, sinalizando contextos emergentes e desafios para as políticas públicas educacionais, no sentido de encontrar estratégias para uma distribuição mais equilibrada dessas formações em todo país, conforme Figura 4.

Figura 4 – MPE avaliados e reconhecidos na quadrienal de 2017-2020 por regiões brasileiras.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em dados da Plataforma Sucupira e na imagem disponível em: <https://www.suportegeografico.com/2023/04/regionalizacao-do-brasil-segundo-o-ibge.html>

É importante pontuar ainda que a modalidade profissional na área da Educação abrange diversas áreas de concentração, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Áreas de concentração dos MPE.

(continua)

Estado	Instituição	Programa/Curso	Área de concentração
TO	Universidade Federal do Tocantins	Educação	Ensino e Aprendizagem
RR	Universidade Federal de Roraima	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
RO	Universidade Federal de Rondônia	Educação Escolar	Educação Escolar
AP	Universidade Federal do Amapá	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
PA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva

Quadro 1 – Áreas de concentração dos MPE.

(continuação)

PE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	Tecnologia e Gestão em Educação a Distância
PE	Universidade Federal de Pernambuco	Educação Básica	Educação Básica
PE	Universidade de Pernambuco	Educação	Educação
		Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares	Educação
		Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
BA	Universidade do Estado da Bahia	Educação de Jovens e Adultos	Educação, Trabalho e Meio Ambiente Formação de Professores e Políticas Públicas Gestão Educacional e Tecnologias da Comunicação
		Educação e Diversidade	Diversidade e Profissionalização Docente
		Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	Gestão da Educação e Redes Sociais Processos Tecnológicos e Redes Sociais
BA	Universidade Estadual de Santa Cruz	Educação	Formação de Professores da Educação Básica
BA	Universidade Federal da Bahia	Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas Educação
BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Educação do Campo	Educação
PB	Universidade Federal da Paraíba	Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

Quadro 1 – Áreas de concentração dos MPE.

(continuação)

PB	Universidade Estadual da Paraíba	Formação de Professores	Formação de Professores da Educação Básica
		Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
MA	Universidade Estadual do Maranhão	Educação	Gestão e Formação de Professores na Educação Básica
		Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
MA	Universidade Federal do Maranhão	Formação Docente em Práticas Educativas	Formação Docente em Práticas Educativas
		Gestão de Ensino da Educação Básica	Ensino da Educação Básica
CE	Universidade Federal do Ceará	Tecnologia Educacional	Tecnologia Educacional
CE	Universidade Regional do Cariri	Educação	Formação de Professores
RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação Especial	Educação Especial
AL	Universidade Federal de Alagoas	Educação Especial	Não cadastrada
AL	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas	Educação Especial	Não cadastrada
MS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Educação	Formação de Educadores
MT	Universidade do Estado do Mato Grosso	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
MT	Universidade Federal do Mato Grosso	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
DF	Universidade de Brasília	Educação	Políticas Públicas e Gestão da Educação Desenvolvimento Profissional e Educação

Quadro 1 – Áreas de concentração dos MPE.

(continuação)

MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	Educação Tecnológica	Educação Tecnológica, Inovação e Trabalho
MG	Universidade de Uberaba	Formação Docente para a Educação Básica	Educação Básica
MG	Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Gestão e Avaliação da Educação Pública
MG	Universidade Federal de Lavras	Educação	Formação de Professores
MG	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação e Docência	Ensino e Aprendizagem
MG	Universidade Federal de Uberlândia	Educação Básica	Não cadastrada
MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Educação	Educação e Gestão de Instituições Educacionais
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	Profissional em Educação	Educação
SP	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional	Educação e Trabalho
SP	Centro Universitário Adventista de São Paulo	Educação	Formação de Professores e Gestores Educacionais
SP	Universidade Nove de Julho	Gestão e Práticas Educacionais	Gestão e Práticas Educacionais
SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação: formação de formadores	Formação de formadores: formação pedagógica e avaliação
SP	Universidade Cidade de São Paulo	Formação de Gestores Educacionais	Gestão Educacional
SP	Universidade de Araraquara	Processos de Ensino, Gestão e Inovação	Educação e Ciências Sociais
SP	Universidade de São Paulo	Ensino de Astronomia	Astronomia na Educação História da Astronomia e da Cosmologia
SP	Universidade de Taubaté	Educação	Formação Docente para a Educação Básica
SP	Universidade Estadual de Campinas	Educação Escolar	Educação Escolar

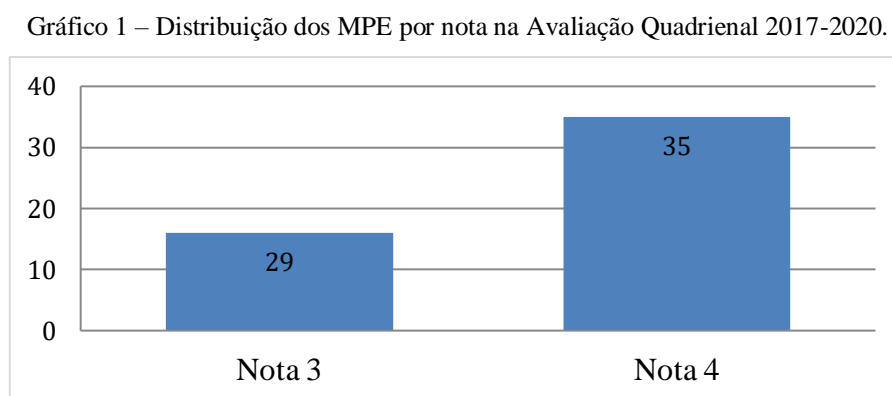
Quadro 1 – Áreas de concentração dos MPE.

(conclusão)

SP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	Educação Sexual	Educação Sexual
SP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
SP	Universidade Federal de São Carlos	Educação	Ensino-Aprendizagem
SP	Universidade Federal de São Paulo	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
SP	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Docência e Gestão Educacional	Formação de Professores e Gestores
PR	Faculdade Internacional de Curitiba	Educação e Novas Tecnologias	Educação
PR	Universidade Federal do Paraná	Educação: Teoria e Prática de Ensino	Educação Educação: Teoria e Prática de Ensino
PR	Universidade Estadual do Norte do Paraná	Educação	Educação Básica
PR	Universidade Estadual do Paraná	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
PR	Universidade Estadual de Maringá	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
PR	Universidade Federal da Integração Latino Americana	Educação – Currículo, Ensino e Aprendizagem	Não cadastrada
SC	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Educação Básica	Educação Básica
SC	Universidade Federal da Fronteira Sul	Educação	Práticas Educativas
SC	Universidade do Estado de Santa Catarina	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva
RS	Universidade Federal de Santa Maria	Políticas Públicas e Gestão Educacional	Políticas Públicas e Gestão Educacional
RS	Universidade Federal do Pampa	Educação	Planejamento Educacional
RS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Educação	Formação de Professores
RS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Gestão Educacional	Gestão Educacional
RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense	Educação e Tecnologia	Educação
RS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Profissional em Educação Básica	Não cadastrada

Esse panorama possibilita visualizar o quantitativo dos MPE e sua distribuição no território brasileiro, assim como permite conhecer as diversas áreas de concentração que esses cursos abrangem.

No que se refere ao quantitativo de cursos por nota na última avaliação, ou seja, Avaliação Quadrienal 2017-2020, o Gráfico 1 apresenta a distribuição.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na Plataforma Sucupira.

Conforme anunciado, nesta pesquisa, o recorte abrange dois MPE ofertados em universidades federais do Rio Grande de Sul, com nota 4 na avaliação quadrienal de 2017-2020 da CAPES. São eles: Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (PPGEdu) e Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (MP/PPPG) da UFSM.

É importante mencionar que até o momento nenhum mestrado profissional pertencente à área da Educação obteve nota 5 nas avaliações da CAPES.

Justifica-se esse recorte em virtude de que, ao se priorizar os cursos considerados de maior qualidade, sob a ótica da política de avaliação externa da CAPES, poderão ser identificados aspectos relevantes e, a partir de então, discuti-los e produzir conhecimentos que poderão contribuir junto aos demais MPE para qualificá-los. É válido realçar que esses dois MPE foram escolhidos em virtude de suas aproximações em termos de linhas de pesquisa e de vinculação institucional. Também os dois cursos estão vinculados a universidades federais e desenvolvem pesquisas com foco em gestão de unidades educativas (escolas/universidades) e gestão de sistemas de ensino, tendo como objetivo principal qualificar a formação e as práticas dos profissionais que atuam nesses contextos.

Ainda influenciou na escolha dos MPE ofertados nas universidades federais do Rio Grande do Sul o fato de o pesquisador atuar profissionalmente no contexto de uma universidade

federal e ser egresso de um curso de MP na área da Educação, com concentração em Políticas Públicas e Gestão Educacional, e, nesse sentido, ter interesse em contribuir para qualificar a Educação Superior pública. Optou-se pelo enfoque na inserção social em razão dos desafios que ela representa no contexto dos MPE, bem como por entender que esta perspectiva possui diversas interfaces e é emergente no cenário da Educação Superior.

Com base na delimitação do contexto e das unidades de investigação, são apresentadas as técnicas que contribuíram para a construção de dados desta pesquisa de doutorado: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista semiestruturada.

A **pesquisa bibliográfica** constituiu-se em uma das etapas importantes deste estudo, pois possibilitou identificar o que já foi produzido sobre a temática investigada. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica (com materiais *on-line* ou impressos) pode ser realizada por meio de livros, periódicos, entre outros materiais bibliográficos, o que permite ao investigador abranger uma gama de fenômenos mais ampla do que ele poderia pesquisar diretamente.

Para iniciar esta investigação, preliminarmente, foi desenvolvida uma pesquisa do Estado do Conhecimento, pautando-se no seguinte conceito:

[...] *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2015, p. 102, grifo do autor).

Seguindo os preceitos do estado do conhecimento, além dos livros que compõem o escopo de pesquisa bibliográfica, foram utilizados teses, dissertações e artigos científicos acerca da temática inserção social no contexto dos MPE. Nesta direção, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bem como o Portal de Periódicos da CAPES. Os dados resultantes do estado do conhecimento serão apresentados em capítulo próprio nesta tese.

Com relação à **pesquisa documental**, partiu-se da premissa que “[...] quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais” (ANDRÉ, 2013, p. 100). Esta técnica se vale de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002). Nesta perspectiva, foram utilizados documentos oficiais relativos aos MPE como legislações, portarias, resoluções, documentos de área, entre outros. Também se destacam os documentos específicos ao contexto investigado, tais como Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Regulamento do PPG, ficha de avaliação quadrienal de cada

PPG, entre outros. Entende-se que esse conjunto documental permitiu reconhecer o contexto histórico, político e social dos MPE no cenário das políticas de formação continuada, bem como no âmbito da política de avaliação da pós-graduação e, principalmente, dos PPG participantes desta pesquisa.

Também foram realizadas **entrevistas semiestruturadas** com as coordenadoras dos PPG. De acordo com Triviños (1992), a entrevista semiestruturada valoriza a presença do pesquisador e, ao mesmo tempo, oferece perspectivas para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias nas suas reflexões e respostas. Assim, por ser um instrumento direcionado e flexível, tornou-se possível a elucidação e o aprofundamento de questões relevantes que não foram alcançadas por meio de outras técnicas já mencionadas.

A fim de melhor visualização das técnicas, instrumentos e fontes de informação que foram utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa, no Quadro 2, apresenta-se uma síntese.

Quadro 2 – Síntese das técnicas de construção de dados e fontes de informação.

Objetivo geral	Técnicas de construção de dados	Fontes de informação
Compreender as interfaces e os contextos emergentes relacionados à inserção social de Mestrados Profissionais na área da Educação em universidades federais do Rio Grande do Sul.	Pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas	Livros, dissertações, teses, artigos, documentos e coordenadoras dos PPG selecionados
Objetivos específicos	Técnicas de construção de dados por objetivo específico	Fontes de informação
Situar o contexto histórico, político e social dos MPE nas políticas de formação e avaliação da pós-graduação no Brasil.	Pesquisa bibliográfica Análise documental	Livros, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT, Portal de Periódicos da CAPES, Documentos de área (Educação) da CAPES, Legislações educacionais.
Identificar os principais atores, perfis, contextos e parcerias dos MPE nota 4 na avaliação quadrienal 2017-2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em universidades federais do Rio Grande do Sul.	Análise documental Entrevistas semiestruturadas	Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), Regulamentos do PPG, Site dos PPG, Plataforma Sucupira, Relatório do Coleta da Quadrienal 2017-2020, Coordenadoras dos PPG.
Analisar processos de inserção social dos MPE ofertados em universidades federais do Rio Grande do Sul com nota 4 na avaliação quadrienal 2017-2020 da CAPES.	Análise documental Entrevistas semiestruturadas	Relatório do Coleta da Quadrienal 2017-2020, Coordenadoras dos PPG, Ficha da avaliação quadrienal, Plataforma Sucupira.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da construção dos dados, a última etapa consistiu em analisá-los com a contribuição dos aportes teóricos, das técnicas e do método específico definido, entendendo-se que a análise de políticas públicas educacionais requer, além dos referenciais teórico-analíticos, um método específico, tendo em vista relacionar conceitos e dados bibliográficos, documentais e da empiria de forma coerente, a fim de interpretá-los, compreendê-los e argumentar sobre o novo conhecimento construído. Desse modo, além das contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e da Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), que consiste em:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p. 192).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a ATD transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, ou seja, a análise de conteúdo (interpretação do significado atribuído pelo autor) e a análise de discurso (condições de produção de um determinado texto). Pode ser entendida como um processo que envolve um ciclo de desconstrução, reconstrução e produção de novos entendimentos sobre os fatos, sendo um método de análise que vai ao encontro das pesquisas com abordagem qualitativa. As três etapas desse método, desenvolvido nas análises desta pesquisa, são descritas resumidamente a seguir:

Etapa (1) - Desconstrução e unitarização – compreendeu a desmontagem dos textos ou fragmentação do material que compôs o *corpus*¹¹ da pesquisa, a fim de elencar as unidades de análise.

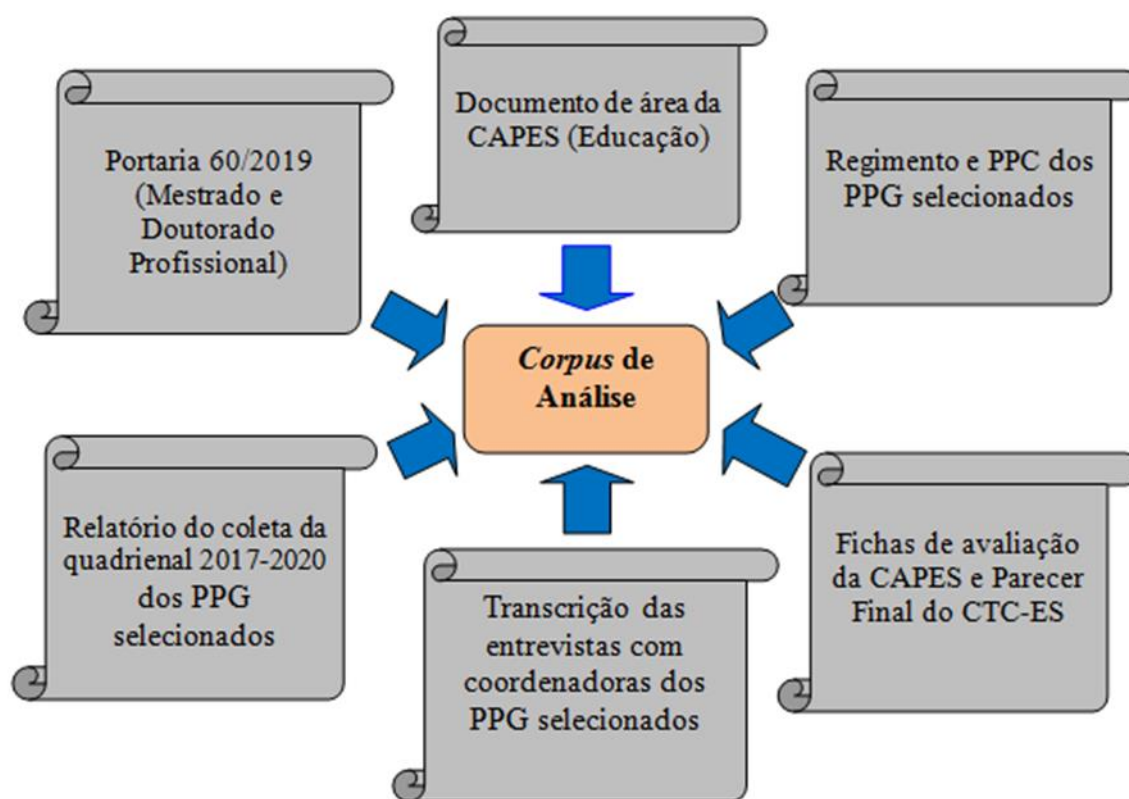
Etapa (2) – Estabelecimento de relações ou categorização – consistiu na categorização das unidades anteriormente construídas, a partir do conjunto de elementos com significados próximos. Moraes (2003) afirma que as categorias podem ser produzidas pelo método dedutivo ou indutivo, sendo que no método dedutivo as categorias são deduzidas das teorias que fundamentam a pesquisa, enquanto que no método indutivo as categorias emergem da análise dos dados produzidos especificamente para o estudo. Para esta pesquisa, foram combinados os dois métodos conforme abordado.

¹¹ De acordo com Moraes (2003), o *corpus* da análise textual é constituído por produções textuais, que podem ser produzidas especialmente para a pesquisa ou podem ser documentos já existentes.

Etapa (3) – Captação do novo emergente – trata-se da imersão nos materiais de análise com o intuito de compreender o todo. A explicitação dessa compreensão passou a ser apresentada por meio de metatexto, consistindo em “[...] um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre partindo do *corpus* de análise” (MORAES, 2003, p. 202).

Nesta pesquisa, foram selecionados para compor o *corpus* os seguintes textos, conforme Figura 5.

Figura 5 – Composição do *corpus* de análise.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Em cada elemento elencado para a composição do *corpus*, priorizou-se analisar alguns aspectos. Na Portaria 60/2019, a qual regulamenta os programas profissionais, priorizou-se analisar e compreender os aspectos normativos, assim como o propósito da modalidade profissional, a fim de que se tenha a dimensão do que é esperado dos MPE, permitindo, dessa forma, mais densidade nas discussões dos achados desta pesquisa.

No Documento de área (Educação) da CAPES, buscou-se analisar como a inserção social é abordada e quais apontamentos e direcionamentos são elencados pela área sobre esse

tema. Além disso, serviu para identificar os quesitos considerados prioritários na avaliação dos PPG. O Regimento e PPC dos Programas foram utilizados para identificar o perfil dos PPG, seus objetivos, assim como sob quais condições acadêmicas e administrativas o processo formativo se desenvolve. Nas Fichas de Avaliação da CAPES e no Parecer Final, procurou-se identificar e analisar como o quesito inserção social foi avaliado, assim como a nota dos Programas.

Na materialidade obtida por meio das entrevistas com as coordenadoras, priorizou-se identificar os contextos específicos de cada Programa, bem como identificar e analisar as principais estratégias, ações e desafios relacionados à inserção social. O Relatório do Coleta da Quadrienal 2017-2020 foi utilizado, principalmente, para analisar as condicionantes materiais e externas, considerando que tais aspectos podem ser favoráveis ou adversos à consecução da inserção social no âmbito dos PPG.

Considerando as análises feitas, julga-se que ATD constituiu uma abordagem de análise de dados adequada e coerente com esta pesquisa, a qual teve como base o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO DE PESQUISAS SOBRE INSERÇÃO SOCIAL DE MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

O avanço do conhecimento trouxe muitas possibilidades para o enfrentamento dos problemas da sociedade moderna. Acessar o conhecimento produzido pela humanidade, sobretudo aquele produzido no contexto acadêmico, é condição basilar quando se pretende desenvolver uma pesquisa científica. Assumindo tal premissa, buscou-se investigar o conhecimento construído sobre os MPE, com enfoque na inserção social desses cursos tão importantes para a qualificação dos profissionais que atuam no cenário educacional brasileiro.

Para tanto, tornou-se necessária a escolha do tipo de método mais adequado ao propósito da pesquisa. No caso desta pesquisa, conforme anunciado no capítulo da metodologia, optou-se pela construção do Estado do Conhecimento, por ser uma metodologia bibliográfica e exploratória que vem sendo cada vez mais utilizada para identificar e analisar as produções científicas relevantes geradas em determinada área do conhecimento, em um determinado período de tempo (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Esse método possibilita “um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Consequentemente, por ser um método, o Estado do Conhecimento é composto por etapas que precisam ser sistematicamente realizadas, a fim de que se perceba e se alcance o rigor científico necessário à pesquisa científica (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Nesta lógica, apresenta-se a Figura 6, que ilustra o Ciclo do Estado do Conhecimento proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), o qual foi utilizado nesta pesquisa.

Figura 6 – Ciclo do Estado do Conhecimento.



Fonte: Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 73).

Baseando-se nas possibilidades oferecidas pelo estado do conhecimento, decidiu-se utilizá-lo com o objetivo de identificar os enfoques das discussões sobre a temática da inserção social em inter-relação com os MPE, bem como verificar se o objetivo geral desta pesquisa era pertinente e se justificava um estudo em nível de um doutorado em Educação. Além disso, buscaram-se contribuições teóricas pertinentes e atuais ao estudo.

Quanto aos tipos de publicações, optou-se por considerar artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, tendo em vista ser um portal que possibilita acessar a produção científica mundial, atualizada e de qualidade, reunindo mais de 38 mil periódicos e 396 bases de dados em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2022). Entre suas diversas bases de dados, está a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a qual foi utilizada para consultar as dissertações e teses que também foram utilizadas no Estado do Conhecimento.

Desse modo, quanto ao levantamento de publicações em artigos científicos, a Figura 7 ilustra os critérios de busca utilizados e os resultados encontrados no Portal de Periódicos da CAPES.

Figura 7 – Critérios de busca e resultados encontrados no Portal de Periódicos da CAPES.

The screenshot displays the CAPES Periódicos search interface. At the top, the CAPES logo and ".periodicos." are visible, along with navigation links for "Sobre", "Acervo", "Treinamentos", "Informativos", "Ajuda", and "Meu espaço". Below the navigation, it indicates the user is accessing the portal from UFSM and provides a "Acesso CAFe" link. The main search area is titled "Buscar assunto" and contains a search bar with the query: "Inserção Social" OR "Impacto Social" AND "Mestrado Profissional". To the right of the search bar is a "BUSCA AVANÇADA" button. Below the search bar, there are active filters: "Português", "Periódicos revisados por pares", and "Anos: 2009-2023". The search results section shows "0 selecionado(s)", "PÁGINA 1", and "1-10 of 382 Resultados". A single article is displayed with the title "Análise da produção tecnológica de três programas de mestrado profissional na área da Enfermagem".

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do Portal de Periódicos da Capes.

Conforme ilustrado na Figura 7, foram utilizados os seguintes descritores: “Inserção Social” OR “Impacto Social” AND “Mestrado Profissional”. As aspas nos descritores foram utilizadas com a finalidade de obter maior exatidão dos resultados. Também foram utilizados dois operadores booleanos (AND e OR) para combinar os descritores e evitar resultados muito restritos.

Foram utilizados os seguintes filtros: idioma português, periódicos revisados por pares, tendo como delimitação temporal 2009-2023, considerando o fato de que foi a partir de 2009 que a área de educação teve o seu primeiro mestrado profissional (HETKOWSKI; DANTAS, 2016). A escolha por periódicos revisados por pares visou garantir a seleção de estudos que foram avaliados por pares cegos, ou seja, mais de um especialista no assunto, aumentando, desta forma, a qualidade e credibilidade dos trabalhos. Optou-se pelo idioma português, priorizando-se discussões sobre o tema em âmbito nacional.

Desse modo, dos 382 artigos selecionados preliminarmente, após a leitura do título e do resumo, restaram quatro artigos com aproximação ou aderência à temática desta tese, conforme sistematizado no Quadro 3.

Quadro 3 – Artigos com aderência à temática de pesquisa.

Ano	Autores	Título	Objetivo	Resultados
2016	NUNES, Antonio de Assis Cruz e FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho	A inserção social no contexto dos mestrados profissionais: um olhar retrospectivo e prospectivo.	Discutir o quesito Inserção Social nas fichas de avaliação dos PPG, sobretudo nos mestrados profissionais em educação.	O quesito inserção social, apesar de ambíguo e reticente nas avaliações da CAPES, é válido e imprescindível para os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
2016	AMORIM, Antônio e DANTAS, Tânia Regina	Inserção Socioeconômica e Educacional do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos-EJA junto à Comunidade Baiana.	Analisar a inserção social no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, conceituando-a e contextualizando as ações no referido Programa.	O Programa faz um processo seletivo que contempla a entrada de discentes de várias regiões do Estado da Bahia. Os profissionais, ao terminarem o curso no âmbito do mestrado, já estão atuando junto às suas instituições de origem, impactando a vida social, econômica e educacional.
2018	VIEIRA, Emilia Peixoto	Avaliação da quadrienal (2013- 2016) - área de educação na CAPES: reflexões para os mestrados profissionais da educação.	Discutir a Avaliação Quadrienal (2013-2016) na Área de Educação da CAPES, associando as análises ao contexto histórico dos Mestrados Profissionais em Educação.	O momento é profícuo e importante para aprofundar o debate e construir parâmetros mais adequados para a avaliação dos Programas Profissionais.
2021	SAVEGNAGO, Cristiano Lanza e GOMEZ, Simone da Rosa Messina	Inserção social no contexto dos mestrados profissionais em educação.	Identificar as ações de inserção social desenvolvidas pelos Mestrados Profissionais em Educação na avaliação quadrienal 2013-2016.	Atividades voltadas à formação de profissionais da educação; intercâmbio com instituições brasileiras e estrangeiras; integração entre grupos de pesquisas nacionais e internacionais; parcerias com redes e secretarias municipais e estaduais de educação. Contudo, a interlocução e a cooperação entre mestrados profissionais foram discretas, sinalizando desafios a serem enfrentados.

Em seguida, procedeu-se à leitura dos textos na íntegra, o que possibilitou verificar que alguns textos discutem a inserção social sob um enfoque mais teórico e reflexivo sob a perspectiva da avaliação, enquanto outros têm uma proposta mais descritiva, com foco nas ações e atividades de inserção social desenvolvidas no âmbito dos Programas. Assim sendo, organizaram-se as pesquisas em categorias para fins de análise, conforme disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Artigos sobre inserção social por categorias.

Categoria – Enfoque teórico e reflexivo	
Autor	Título
NUNES, Antonio de Assis Cruz; FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho	A inserção social no contexto dos mestrados profissionais: um olhar retrospectivo e prospectivo.
VIEIRA, Emilia Peixoto	Avaliação da quadrienal (2013- 2016) - área de educação na CAPES: reflexões para os mestrados profissionais da educação.
Categoria – Enfoque descritivo	
Autor	Título
AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina	Inserção Socioeconômica e Educacional do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos- Eja junto à Comunidade Baiana.
SAVEGNAGO, Cristiano Lanza; GOMEZ, Simone da Rosa Messina	Inserção social no contexto dos mestrados profissionais em educação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nessa categorização, a pesquisa de Nunes e Fernandes (2016), cujo enfoque é teórico e reflexivo, lança um olhar sobre a introdução do quesito inserção social nas avaliações dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente no contexto dos MPE. Na concepção dos autores, “[...] a inserção social já era um indicador que, naturalmente, fazia e faz parte da realidade dos mestrados e doutorados, cabendo, apenas, ter um tratamento mais compreensível em termos de avaliação” (NUNES; FERNANDES, 2016, p. 31-32). Além disso, criticam a posição de alguns autores que defendem que a inclusão deste quesito na avaliação significa o reconhecimento oficial da CAPES de que a pós-graduação possui uma responsabilidade junto à sociedade.

Para Nunes e Fernandes (2016), com esse entendimento, a CAPES estaria buscando mostrar para a pós-graduação *stricto sensu* que não bastam produções circunscritas aos muros das Universidades, sendo necessário que essas produções alcancem as mais diversas camadas da sociedade brasileira. No entanto, ao postular isso “é como se há tenros anos os pesquisadores não tivessem essa consciência crítica, a de que os produtos das pesquisas têm um endereço específico para ser dirigido” (NUNES; FERNANDES, 2016, p. 31).

No que tange especificamente aos mestrados profissionais, os autores questionam a perspectiva da CAPES, quando estabelece que a inserção social terá que se materializar por meio de pesquisas aplicadas. Conforme Nunes e Fernandes (2016), existem muitas controvérsias sobre a obrigatoriedade da pesquisa aplicada para os mestrados profissionais em Educação, posto que nas ciências humanas não é regra incontestada uma única forma metodológica de se fazer pesquisa, sendo comum outras possibilidades, como a pesquisa intervenção, pesquisa-ação, entre outras.

Por fim, concluem que o quesito inserção social, em que pese estar ambíguo e um tanto reticente nas avaliações da CAPES, é válido e imprescindível para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que para os Mestrados Profissionais “[...] poderá funcionar como o reconhecimento e o respeito das atividades de ensino, pesquisa e extensão para a sociedade na qual estão inseridos” (NUNES; FERNANDES, 2016, p. 43).

Sob o mesmo enfoque teórico e reflexivo, Vieira (2018) discute a avaliação quadrienal (2013-2016) na área de Educação da CAPES na perspectiva dos Mestrados Profissionais em Educação. Apoiando-se em sua experiência como consultora da CAPES, coordenadora de Programa de Pós-graduação Profissional e participações em fóruns da área, a autora aponta algumas reflexões importantes para os programas profissionais com vistas à avaliação quadrienal 2017-2020. Entre outros aspectos, destaca que, embora existam semelhanças entre mestrados acadêmicos e profissionais, há que se considerar as diferenças e singularidades dos MPE, sinalizando a necessidade de tornar mais precisos os conceitos de produto, a natureza das pesquisas desenvolvidas nesta modalidade (pesquisas aplicadas e interventivas) e valorizar a produção técnica e tecnológica. Sobre a inserção social, a autora pontua a importância da definição de critérios, indicadores e o impacto. Além disso, Vieira realça a necessidade de reforçar os canais de comunicação e os momentos de diálogo entre coordenadores de programa, editores de periódicos, ANPEd e Coordenação de Área, bem como construir mecanismos para escuta e diálogo com os estudantes de pós-graduação da área.

No que tange à categoria com enfoque descritivo, identificou-se a pesquisa de Amorim e Dantas (2016), que aborda a inserção social, econômica e educacional dos participantes e egressos do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia. Inicialmente, cabe sinalizar que a inserção social para esses autores é uma via que potencializa a devolutiva dos conhecimentos construídos na academia para a sociedade, a fim de que possa contribuir para o desenvolvimento da ciência e a melhoria da qualidade da educação.

Sob esse viés, os autores destacam, enquanto principais resultados:

a) O processo seletivo do Programa possibilita o ingresso de discentes de várias regiões do Estado da Bahia, contemplando as redes de ensino municipal, estadual e federal; os egressos são profissionais que já estão atuando junto às suas instituições de origem, portanto, impactando a vida social, econômica e educacional desses contextos;

b) O intitulado “Café Científico”, que consiste em uma atividade permanente do Programa, que discute concepções de pesquisa, metodologias qualitativas na área de educação, com a participação de discentes do programa, alunos da graduação e professores da educação básica;

c) Ciclos de Debates em que é discutida a necessidade da formação de bons gestores para inovar a escola e a sala de aula; e Encontro Internacional em Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que é um evento permanente do Programa, com a característica da itinerância. A partir dessas ações empreendidas, Amorim e Dantas (2016) constataram que a inserção social do Mestrado Profissional em EJA vem contribuindo para modificar e aprimorar a formação de professores no estado da Bahia.

Savegnago e Gomez (2021), por sua vez, identificaram as ações de inserção social desenvolvidas pelos MPE com nota 4 e conceito “muito bom” no quesito inserção social na avaliação quadrienal 2013-2016. Foram identificados e analisados 12 programas enquadrados nesse requisito, sendo que as principais ações compreendem: atividades voltadas à formação de profissionais da educação; intercâmbio com instituições brasileiras e estrangeiras; integração entre grupos de pesquisas nacionais e internacionais; parcerias com redes e secretarias municipais e estaduais de educação. Contudo, constataram que a interlocução e a cooperação entre mestrados profissionais foi discreta, sinalizando desafios a serem enfrentados por essa modalidade de formação da pós-graduação.

Para além dos artigos, conforme referido inicialmente, o Estado do Conhecimento também contemplou dissertações e teses. O Quadro 5 sintetiza os critérios de busca utilizados e os resultados encontrados na BDTD.

Quadro 5 – Critérios de busca e resultados encontrados na BDTD.

Critérios	Descrição	Total de dissertações e teses recuperadas em Agosto de 2023
Descritores	“Inserção Social” OR “Impacto Social” AND “Mestrado Profissional”	59
Período	2009 a 2023	
Data da pesquisa	07/08/2023	
Dissertações	58	
Teses	1	
Área de conhecimento	Todas disponíveis na base de dados	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a seleção das dissertações e teses, passou-se à leitura dos títulos, dos resumos e das considerações finais, o que possibilitou constatar que duas dissertações e uma tese têm aderência ou alguma aproximação ao tema desta pesquisa. O Quadro 6 apresenta informações sintéticas sobre as pesquisas encontradas.

Quadro 6 – Dissertações e tese com aproximação à temática de pesquisa.

(continua)

Ano	Autor	Tipo	Nome do PPG	Título	Objetivo	Resultados
2019	SANTOS JUNIOR, Ailton Bispo dos	Tese	PPGA/UnB	Avaliação de um mestrado profissional em nível de impacto social	Avaliar o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), no nível de impacto social nas instituições públicas de origem dos concluintes do programa	Há indícios da efetividade do PROFMAT na medida em que a melhoria na nota do Saeb Matemática das escolas onde atuam seus egressos pode estar relacionada ao programa, evidenciando, assim, existência de impacto social.

Quadro 6 – Dissertações e tese com aproximação à temática de pesquisa.

(conclusão)

2020	KOPPE, Hivi de Jesus Souto	Dissertação	PPPG/UFMS	Impacto social do mestrado profissional na formação permanente dos professores da rede municipal de Santa Maria – RS: contribuições dos egressos do PPPG/UFMS	Identificar o impacto social do Mestrado Profissional na Formação Permanente dos professores da Rede Municipal de Santa Maria - RS, assim como compreender as contribuições dos egressos do PPPG/UFMS	Constatou-se impacto social, uma vez que a pesquisa aplicada e implicada é propulsora de mudanças frente aos desafios contemporâneos da sociedade. Para auxiliar na identificação das contribuições do curso, foi proposta uma Política de Acompanhamento de Egressos.
2022	MARTINS, Cristiano Ribeiro	Dissertação	PPPG/UFMS	Avaliação e impacto social de cursos na pós-graduação: perspectivas de egressos dos mestrados profissionais da Unipampa – campus Bagé	Analisar o impacto social na atuação dos egressos dos Mestrados Profissionais da Unipampa – Campus Bagé	Houve impacto de forma positiva na vida pessoal e na prática profissional. Entretanto, quanto à divulgação do conhecimento, foi contatado que quase a metade dos respondentes não efetuaram nenhum tipo de publicação dos resultados de suas pesquisas. Foi proposto um Plano de Autoavaliação de Curso como produto final de pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, foi realizada a leitura dos textos na íntegra com o intuito de identificar sob qual prisma as discussões sobre a inserção social/impacto social foram conduzidas.

É oportuno dizer que a inserção social, enquanto quesito do processo avaliativo da CAPES, foi integrada ao quesito Impacto na Sociedade na ficha avaliativa utilizada na avaliação quadrienal 2017-2020. Por esta razão, foram selecionados trabalhos que versam sobre os impactos sociais dos mestrados profissionais, uma vez que estão inseridos no escopo da temática desta pesquisa.

Sobre a escolha dos formatos das produções científicas, há que se mencionar que a opção por incluir também dissertações e teses deve-se às características dessas produções que ocorrem no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*; especialmente as teses têm um caráter de pesquisa que visa a oferecer uma contribuição original, identificando uma nova perspectiva teórica, metodológica ou empírica, possibilitando, desse modo, implicações no desenvolvimento do campo, da disciplina e da própria sociedade (LOVITTS, 2007).

De modo similar ao procedido na análise dos artigos, a partir da leitura integral dos trabalhos, emergiram algumas categorias de análise, que permitiram organizar as pesquisas para fins de análise e discussão. O Quadro 7 apresenta as categorias que emergiram.

Quadro 7 – Dissertações e tese por categoria.

Categoria – Enfoque descritivo	
Autor	Título
SANTOS JUNIOR, Ailton Bispo dos	Avaliação de um mestrado profissional em nível de impacto social.
Categoria – Enfoque propositivo-interventivo	
Autor	Título
KOPPE, Hivi de Jesus Souto	Impacto social do mestrado profissional na formação permanente dos professores da rede municipal de Santa Maria – RS: contribuições dos egressos do PPPG/UFSM
MARTINS, Cristiano Ribeiro	Avaliação e impacto social de cursos na pós-graduação: perspectivas de egressos dos mestrados profissionais da Unipampa – campus Bagé

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa lógica, com enfoque mais descritivo, destaca-se a tese de Santos Junior (2019), que teve como objetivo principal avaliar o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), no nível de impacto social nas instituições públicas de origem dos concluintes do programa. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: (a) analisar o PROFMAT, a partir da descrição de seus componentes e o relacionamento entre eles; (b) analisar o perfil do público-alvo do PROFMAT e das Escolas públicas onde atuam; (c) analisar o retorno social do PROFMAT, medido em termos de nota de matemática no Saeb.

Os procedimentos metodológicos compreenderam três estudos, sendo que o primeiro estudo foi de natureza mista, qualitativa e quantitativa, de corte transversal, com base em dados de fontes secundárias (documental) e primárias, por meio de entrevistas com *stakeholders* do PROFMAT. O segundo estudo teve delineamento de natureza mista, qualitativa e quantitativa, descritiva, de corte transversal, com pesquisa em dados de fontes secundárias. Por fim, o terceiro estudo apresentou delineamento quase-experimental, com cinco grupos compostos por

escolas onde atuam egressos do PROFMAT e cinco grupos de escolas onde não há egressos do programa.

Ao analisar a proposta do PROFMAT, o autor verificou que o principal foco é mitigar a precária formação de professores de matemática do ensino básico e o baixo nível do letramento matemático de jovens brasileiros, expressos em avaliações em larga escala (SANTOS JUNIOR, 2019). Além disso, a pesquisa apontou a existência de 74.233 docentes de Matemática atuando nas Séries Finais do Ensino Fundamental Público que não possuem nenhum tipo de pós-graduação, assim como 51.413 docentes que possuem apenas especialização. Entretanto, no decorrer dos 8 anos de existência do PROFMAT, não foi possível titular nem 5% da demanda potencial (SANTOS JUNIOR, 2019). Quanto ao retorno social ou impacto nos contextos educativos, o autor encontrou indícios de efeitos positivos nas notas dos estudantes das escolas onde atuam os egressos do mestrado profissional, sinalizando que houve impacto social do PROFMAT na melhoria do letramento matemático; contudo, os resultados não são conclusivos, demandando outras pesquisas.

Com relação às contribuições do referido estudo para esta pesquisa de doutorado, é importante assinalar alguns aspectos. O estudo traz uma perspectiva de discussão que não problematiza o impacto social sob a ótica do processo avaliativo da CAPES, ou seja, não emite juízo de valor sobre a pertinência ou não desse quesito no processo avaliativo. Trata-se, pois, de uma pesquisa que busca avaliar as contribuições ou transformações que o mestrado profissional poderá produzir nos contextos educativos nos quais seus pós-graduandos e egressos atuam, que é a linha de compreensão adotada nesta tese e em que se pretende avançar no debate.

No que tange aos estudos com enfoque mais propositivo-interventivo, a pesquisa de Koppe (2020) objetivou identificar o impacto social do Mestrado Profissional na Formação Permanente dos professores da Rede Municipal de Santa Maria-RS, assim como compreender as contribuições dos egressos do PPPG/UFSM. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de casos múltiplos, tendo como técnicas de construção de dados a pesquisa documental e a aplicação de questionários junto aos egressos do PPPG/UFSM que atuam nas escolas da Rede Municipal de Santa Maria-RS.

Os resultados do estudo permitiram constatar que houve impacto social na esfera pessoal, no contexto profissional e na propagação do conhecimento. No âmbito pessoal, o MP propiciou intensas mudanças na trajetória pessoal e profissional das egressas, uma vez que, ao ingressar no curso, mostravam-se apreensivas e inseguras e, após a conclusão, tornaram-se mais confiantes para exercer suas atividades profissionais (KOPPE, 2020).

Quanto ao impacto social nos espaços de atuação profissional, ficou evidenciado que não se limitou aos pesquisadores e alcançou todo espaço profissional por meio dos produtos por eles criados. Todavia, diante da necessidade de acompanhar a trajetória do egresso para verificar como o curso provocou mudanças e transformações em sua vida e no contexto profissional, Koppe (2020) elaborou uma proposta de Política de Acompanhamento de Egressos do Mestrado Profissional do PPPG/UFSM.

Na mesma direção, tem-se o estudo de Martins (2022), que buscou analisar o impacto social na atuação dos egressos dos Mestrados Profissionais da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus Bagé. Em termos metodológicos, consistiu em uma pesquisa exploratória e descritiva de natureza qualitativa, tendo como método o estudo de caso. Para a construção de dados, foram utilizadas a pesquisa documental e a aplicação de questionários aos egressos dos anos de 2018 a 2020 do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa.

Conforme o autor, os achados evidenciam que o mestrado profissional impactou de forma positiva na vida pessoal e na prática profissional de seus egressos, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas, à possibilidade de ascensão salarial e ao acesso às novas tecnologias de comunicação e informação (MARTINS, 2022). Por outro lado, quanto à divulgação e compartilhamento do conhecimento construído, foi constatado que aproximadamente quase metade dos respondentes não efetuaram nenhum tipo de publicação dos resultados de suas pesquisas.

Diante desse contexto, o autor sugere que seria importante a inclusão de um critério de conclusão de curso de, pelo menos, uma publicação científica. Tendo em vista que a referida pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional, o qual requer a elaboração de um produto final, foi proposto pelo autor um Plano de Autoavaliação de Curso para os mestrados profissionais da Unipampa – Campus Bagé.

Com base nesses achados, há que se destacar alguns aspectos que possibilitam reflexões, levantam questões, bem como sinalizam possíveis caminhos para que se avance o conhecimento sobre a temática da inserção social no âmbito dos MPE. Para fins de organização, inicia-se pelas ponderações acerca das produções em artigos e, em seguida, discorre-se sobre as produções em dissertações e teses.

Primeiramente cabe sinalizar o discreto número de publicações de artigos que abordam essa temática no âmbito dos MPE, o que pode ser atribuído, de certa maneira, ao fato de ser uma modalidade relativamente recente na área de Educação. Com relação às discussões desenvolvidas nos artigos, constata-se que são produções que abrangem não só estudos de

cunho teórico e reflexivo, mas também, trabalhos com enfoque mais descritivo, elencando ações de inserção social desenvolvidas pelos MPE.

No que se refere aos estudos com enfoque mais teórico, constatou-se que, embora sejam tecidas algumas críticas sobre o quesito inserção social, enquanto dimensão avaliativa, os autores concluem que se trata de um quesito imprescindível para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, sinalizam que no contexto dos MPE é importante que sejam definidos critérios e indicadores sobre impacto e inserção social, levando-se em consideração suas diferenças e singularidades.

Quanto aos estudos de caráter descritivo, esses, de maneira geral, elencam ações de inserção social desenvolvidas, realçando sua importância e contribuição para qualificação da formação dos profissionais, o que é alcançado por meio da pesquisa interventiva nos contextos educativos. Por outro lado, esses estudos também apontam desafios, a exemplo da necessidade de maior cooperação entre mestrados profissionais.

No que diz respeito às dissertações e teses, percebeu-se que, diferentemente de alguns artigos, a discussão teórica sobre a pertinência ou não do quesito avaliativo impacto social ou inserção social não foi pauta das pesquisas analisadas. Os autores das pesquisas centram suas atenções na análise dos impactos propriamente ditos, tanto em âmbito pessoal e profissional quanto nos contextos educativos nos quais estão inseridos os egressos dos mestrados profissionais. Além disso, procuram evidenciar os desafios para se alcançarem as transformações ou os impactos sociais nos contextos educacionais alvo das pesquisas, apontando a necessidade de novas pesquisas ou propondo alternativas, a exemplo da proposta de uma Política de Acompanhamento de Egressos do Mestrado Profissional (KOPPE, 2020). Portanto, são produções que estão em sintonia com o Documento da Área 38 (Educação) da CAPES, o qual aponta que a inserção social dos programas de pós-graduação da área de Educação é um enorme desafio, tendo em vista a magnitude dos problemas sociais no Brasil e a baixa qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2019).

Desse modo, pode-se afirmar que este Estado do Conhecimento corrobora que a inserção social dos MPE é uma temática relevante e deve ser problematizada e analisada pela academia, tendo em vista que representa uma das possibilidades de interlocução e [re]alinhamento das relações entre universidade e sociedade numa perspectiva de compartilhamento e cooperação, alinhando seus processos e objetivos às finalidades sociais mais emergentes (GIACOMAZZO; LEITE, 2014). Além disso, se constitui em um campo ainda incipiente no universo das pesquisas em educação, o que reforça a pertinência desta tese para avançar nesse campo do conhecimento.

Ademais, o processo de inserção social dos MPE não foi problematizado no sentido de identificar e compreender como ele ocorre no contexto da prática, ou seja, quais são as principais formas de interlocução e interação que permitem que os Programas se insiram nos espaços educacionais e sociais, assim como quais são os principais atores envolvidos.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DAS POLÍTICAS GLOBAIS ÀS POLÍTICAS NACIONAIS

O Estado moderno constitui-se como principal ator responsável pela garantia do bem comum, assegurando direitos e deveres aos cidadãos. É possível “[...] conceituar Estado como a ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em determinado território” (DALLARI, 2011, p. 104). Para tanto, o Estado tem, entre outras atribuições, a incumbência de atender as diferentes demandas da sociedade por meio da formulação e implementação de políticas públicas.

Ao se discutir políticas públicas, é preciso considerar que embora tal conceito tenha avançado de forma significativa desde o início das discussões, sobretudo a partir de meados do século XX, a literatura da área aponta que não existe um conceito único, abrangente e preciso para o termo política pública. Portanto, compreender sua origem e transformação ao longo do tempo é imprescindível para a produção de trabalhos científicos que se ocupem com temáticas inseridas no campo das políticas públicas.

A palavra política tem origem na língua grega clássica e está ligada à expressão *pólis*, tudo o que se refere às coisas da cidade, do urbano, do público e do social (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998). Conforme Bobbio (2000), o significado do termo política foi se transformando no decorrer da era moderna, passando por ciência/doutrina do Estado, ciência/filosofia política até, finalmente, ser utilizado para indicar qualquer atividade vinculada à *pólis*, ou seja, ao Estado. Todavia, ao se agregar o termo política com a palavra pública, tem-se a expressão “política pública”, que, por sua vez, também apresenta certa complexidade em termos conceituais.

De acordo com Souza (2006), em sua revisão de literatura sobre esse campo, foi possível perceber que não existe uma única, nem melhor definição sobre política pública, uma vez, que ao longo das décadas, o conceito foi ressignificado. Dentre seus achados, está a definição de política pública de Lasswell (1936), que concebe a política a partir dos seguintes questionamentos: quem ganha o quê, quando e como. Nos estudos de Lynn (1980), a autora encontrou a concepção de política pública como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Na mesma linha, verificou-se em Peters (1986) a compreensão de política pública como a soma das atividades dos governos, os quais agem, diretamente ou através de delegação, influenciando a vida dos cidadãos. Nos estudos de Dye (1984), identificou-se a definição de política pública como sendo o que governo decide fazer ou não

fazer. Souza (2006) observou, ainda em Mead (1995), que a política pública é concebida como um campo de estudo que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.

De maneira geral, percebe-se nos estudos elencados por Souza (2006) a presença do Estado como o principal ator em matéria de políticas públicas. A esse respeito, a mesma autora, baseando-se em Peters (1998), assevera que mesmo que outros segmentos se envolvam na formulação de políticas públicas, e de certa literatura apontar encolhimento e diminuição do papel do Estado em intervir e formular políticas públicas, tal contexto não inibe a capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade, apenas torna sua atuação mais complexa.

Concorda-se com a posição de Souza (2006), em especial acerca das políticas públicas educacionais, uma vez que a atuação do Estado tem se tornado cada vez mais complexa, sendo permeada por disputas entre diferentes e importantes atores sociais, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Essa complexidade também decorre do fato de que

[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Os referidos autores complementam suas argumentações destacando que, geralmente, as políticas educacionais “[...] são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas [...], sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Ainda no campo da conceituação e compreensão sobre políticas públicas, os estudos de Secchi (2013, grifo nosso) apontam que dois elementos são fundamentais para a compreensão do que seja política pública: **intencionalidade pública** e resposta a um **problema público**. Dito de outro modo, “[...] a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (SECCHI, 2013, p. 2). Para esse autor, portanto, política pública consiste em uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, sendo um conceito abstrato que se materializa mediante leis, programas, projetos, campanhas publicitárias, inovações tecnológicas e organizacionais, entre outras (SECCHI, 2013).

Essa materialização das políticas públicas segue um rito que é denominado de ciclo de políticas públicas (*policy cycle*), o qual, para Secchi (2013), é composto por sete etapas principais: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação, 7) extinção. Entretanto, Secchi (2013) alerta que, apesar da utilidade deste modelo, o ciclo de políticas raramente reflete a real dinâmica das políticas, pois as fases se misturam e, por vezes, as sequências podem se alterar.

Quanto ao papel do Estado frente às políticas públicas, Secchi (2013) é adepto da concepção multicêntrica¹² ou policêntrica, defendendo que uma política pública não deve ser compreendida a partir da personalidade jurídica estatal ou não estatal do tomador de decisão, pois a essência conceitual de política pública é o problema público.

Diante desse apanhado conceitual sobre política pública, nesta pesquisa, será utilizada a compreensão de política pública como o estabelecimento de diretrizes, pelo Estado em conjunto com outros atores sociais, para o enfrentamento de um problema entendido como relevante socialmente.

Assim, no subcapítulo a seguir, o enfoque recairá sobre alguns atores que influenciam o direcionamento das políticas públicas educacionais. Propõe-se compreender, de maneira geral, quando e como a educação passou a constituir um “problema público”, especialmente para atores influentes do contexto internacional e nacional. Para esse desígnio, conforme explicitado no capítulo metodológico, será utilizada a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994), tendo em vista a possibilidade de análise da política em toda sua trajetória e complexidade, além da flexibilidade desse referencial teórico-analítico em permitir a inclusão de elementos na análise.

A Abordagem do Ciclo de Políticas considera que a política se desenvolve em um ciclo contínuo por meio de três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática, os quais “[...] são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

No entanto, no escopo desta tese, a análise tem como foco o contexto da prática, em virtude de o objeto ser o MPE e a temática a inserção social, sendo, portanto, analisados mais brevemente o contexto de influência e o contexto da produção de texto. Vale retomar que é no

¹² Na concepção multicêntrica ou policêntrica, ou Estado não é o único a protagonizar a elaboração de políticas públicas (SECCHI, 2013).

contexto de influência que entram em cena múltiplos atores como organismos multilaterais¹³, grupos políticos, representações da sociedade civil, indivíduos, entre outros que buscam legitimar os conceitos que embasam o discurso sobre a política em disputa (BALL, 1994). Entretanto, diante da impossibilidade de abarcar a multiplicidade de atores sociais, por questões metodológicas, decidiu-se incluir na análise do contexto de influência os organismos multilaterais e uma organização da sociedade civil nacional.

Em relação ao período histórico, cabe referir que a pesquisa científica representa um recorte de uma realidade mais ampla, circunscrevendo um objeto e uma temática de interesse do pesquisador, portanto, em função do objeto e da temática supracitados, foi delimitado o período histórico a partir do século XX, focalizando especialmente os anos 1990 em diante, posto que nesse momento histórico ocorreram importantes transformações na área econômica, política, social e, evidentemente, educacional, as quais são advindas, em boa medida, da atuação de diversos organismos internacionais. Além disso, os programas de pós-graduação profissionais, apesar de previstos no Parecer nº 977/1965¹⁴, somente foram regulamentados em meados da década de 1990, por meio da Portaria nº 47/1995 (BRASIL, 1995).

Dessa maneira, no primeiro subcapítulo, é lançado um olhar panorâmico sobre este período histórico, buscando identificar os principais organismos multilaterais e organizações da sociedade civil nacional que emergiram nessa época, assim como suas influências nas políticas educacionais. O segundo subcapítulo destina-se a identificar e analisar algumas Conferências e Fóruns Mundiais de Educação, bem como algumas orientações e recomendações formuladas por tais organizações, sob a perspectiva de seus desdobramentos nas políticas de qualificação dos profissionais da educação.

4.1 INFLUÊNCIA NA AGENDA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PRINCIPAIS ATORES E FORMAS DE ATUAÇÃO

A análise e compreensão dos movimentos das políticas educacionais é complexa e desafiadora, visto que é um tema que envolve interesses tanto de atores do contexto global

¹³ Neste texto, organismos multilaterais, organismos internacionais, organizações internacionais e agências internacionais serão utilizados como sinônimos. Organizações internacionais se referem tradicionalmente ao sistema das Nações Unidas, sendo a UNESCO e a UNICEF as agências especializadas em educação. Entretanto, outros organismos internacionais têm influência significativa, entre eles o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (AKKARI, 2011).

¹⁴ O Parecer nº 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira, regulamentou a pós-graduação brasileira e introduziu a pós-graduação profissional *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

quanto nacional. Segundo Mainardes (2018), mesmo que as políticas públicas educacionais possam ser compreendidas como respostas do Estado a problemas e demandas da população, e que o Estado seja um dos principais espaços e atores políticos (BALL; MAINARDES, 2011), as políticas são influenciadas por diversos atores em diferentes contextos e momentos históricos. Na mesma linha de compreensão, Akkari (2011) assevera que as políticas nacionais de educação, durante muito tempo, foram responsabilidade única dos Estados; porém há trinta anos a educação nacional vem sendo objeto de crescentes influências internacionais.

As proposições desses autores colocam em relevo que o Estado representa um dos principais atores em uma arena¹⁵ de disputas na qual atuam muitos outros atores, inclusive internacionais, os quais, nas últimas décadas, estão cada vez mais imbricados às políticas nacionais. Em vista disso, pretende-se abordar alguns dos principais atores não só do contexto internacional, mas também do nacional, que atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação.

Nessa direção, há que se considerar que a sociedade contemporânea se compõe da conjunção de acontecimentos e transformações ao longo da história. No entanto, foi no século XX que grandes eventos e fenômenos produziram impactos que transformaram significativamente o modo de viver em sociedade. Certamente, a globalização representa um desses fenômenos, e mesmo que tenha se difundido a partir do século XVI, mediante o mercantilismo, foi no século XX que começou a produzir grandes mudanças por conta da rápida expansão da interdependência econômica, política e cultural, em especial entre as nações ocidentais (LIMA FILHO, 2004).

De acordo com Dale (2004, p. 436), “[...] a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”. Por essa razão, as implicações da globalização acabam sendo muito fortes sobre a educação, não se reduzindo a um país em particular, configurando-se como uma espécie de governação supranacional com formas de autoridade sem precedentes (DALE, 2004).

Essa nova forma de força supranacional que afeta os sistemas educativos nacionais é teorizada sob a denominação de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) (DALE, 2004). A teoria da AGEE introduz novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como elas operam, destacando, nesse contexto, os organismos internacionais.

¹⁵ Arena pode ser entendida como campo da ação política, na qual diversos atores políticos disputam para alcançarem suas metas e interesses.

Conforme aponta Akkari (2011), dentre os organismos que surgiram no após a Segunda Guerra Mundial, três desempenham papel de grande relevância e influência para o campo das políticas sociais, em especial para educação: o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Tais organismos “[...] gradualmente entraram em jogo nas políticas nacionais de educação, colocando em questão o papel de atores históricos em educação: o Estado e a sociedade civil” (AKKARI, 2011, p. 27). Contudo, antes de discorrer sobre a influência desses organismos, considera-se importante apresentar, ainda que sucintamente, a contextualização de cada um deles, tendo em vista que cada organismo tem sua própria relação com a área educacional (AKKARI, 2011). Organismos como o Banco Mundial e a OCDE, por exemplo, configuram-se como organizações econômicas e, por essa razão, apesar de se aterem às questões sociais e buscarem incentivar o desenvolvimento social e econômico, sobretudo dos países ou regiões com maior vulnerabilidade, são regulados por interesses de mercado. A UNESCO, por sua vez, tem um caráter social e seu objetivo fundamental é promover o desenvolvimento e a paz mundial, buscando soluções para problemas que acometem as nações mundiais (ROSA, 2014).

Nessa lógica, destaca-se que um dos importantes organismos a despontar após a Segunda Guerra Mundial foi o BM, criado em 1944, cuja finalidade inicial era conceder empréstimos financeiros para a reconstrução dos países europeus devastados pela guerra (LEHER, 1999). Porém, esse organismo foi se tornando grande e complexo, diversificando-se em relação à configuração inicial, ou seja, de um intermediário financeiro, o BM passou a se constituir como um ator político e intelectual, prescrevendo políticas e ideias para o campo econômico, político, social e, notadamente, educacional (PEREIRA, 2009).

A esse respeito, é apontado no estudo intitulado “Críticas às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação” que este organismo “[...] vê a educação como um investimento na futura produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que procura educação” (LAUGLO, 1997, p. 30), denotando que existe uma forte influência da Teoria do Capital Humano¹⁶ na análise do Banco sobre política social e educacional. Bernussi (2014) identificou que a consolidação e difusão da tese da educação como recurso econômico ocorreu com a Resolução n. 1.515, de 1960, da Assembleia Geral da

¹⁶A Teoria do Capital Humano tem como um de seus criadores Theodore William Schultz (1964), para quem a qualificação e o aperfeiçoamento da população, provenientes do investimento em educação, aumentariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia.

Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com a autora, isso pode ser percebido no seguinte trecho: “[...] a assistência à formação, educação e investimento técnico, quer pelas organizações internacionais ou governos nacionais, deve ser considerada como um fator importante no desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos” (BERNUSSI, 2014, p. 22).

Desse modo, a educação entrou na agenda deste organismo por ser considerada a chave para o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a redução da pobreza, metas que o Banco Mundial afirma pretender alcançar. É preciso mencionar que esta concepção de educação alinhada à Teoria do Capital Humano posteriormente permeou, em alguma medida, as orientações e declarações formalizadas em Conferências Mundiais organizadas e patrocinadas por este organismo, a partir dos anos de 1990, conforme será demonstrado adiante.

Da mesma forma que o BM, a OCDE, que se trata de uma instituição criada em 1948 com a denominação de Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCEE), tendo os Estados Unidos como liderança (RIBEIRO, 2007), iniciou suas atividades com o principal objetivo de coordenar ações de reconstrução dos países europeus assolados pela Segunda Guerra Mundial (PINTO, 2000). Posteriormente, alcançado tal objetivo, este organismo foi reconstituído sob uma nova nomenclatura de Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo como objetivos a promoção de políticas destinadas para:

- (a) alcançar o mais alto nível de crescimento econômico sustentável e emprego e um padrão de vida em alta nos países membros, mantendo a estabilidade financeira, e assim contribuir para o desenvolvimento da economia mundial;
- (b) contribuir para uma sólida expansão econômica nos países Membros e não-membros em processo de desenvolvimento econômico; e
- c) Contribuir para a expansão do comércio mundial numa base multilateral e não discriminatória, de acordo com as obrigações internacionais. (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 1960, n.p).

De acordo com Pinto (2000), com esta mudança, a OCDE passou a ter objetivos mais amplos, que a transformaram em um organismo com vocação internacional, constituindo-se como uma espécie de foro de consulta e coordenação entre países-membros, para fins de consolidação do modelo econômico adotado por países desenvolvidos. Esta nova configuração da OCDE possibilitou que ela se tornasse uma ampla fonte de dados estatísticos composta por diversos indicadores, entre eles economia, comércio, emprego, meio ambiente, educação entre outros (PEREIRA, 2016).

Com o intuito de identificar alguns pressupostos políticos e concepções sobre educação deste organismo, apresenta-se o seu percurso histórico, buscando elencar os principais projetos voltados à área educacional, com base em Pereira (2016), conforme disposto no Quadro 8.

Quadro 8 – Desenvolvimento político-educacional da OCDE de 1948 a 2000.

Fases	Principais projetos educacionais	Síntese dos principais objetivos
1º Fase (1948-1960)	Agência de Produtividade Europeia	- Realizar diagnóstico da situação educacional dos países e induzir a reforma dos sistemas educacionais, tendo como base o binômio economia-educação.
	Gabinete para pessoal técnico-administrativo (OSTP)	
2º Fase (1961-1980)	Projeto Regional Mediterrâneo (MRP)	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a educação de massas para o trabalho; - Orientar os investimentos educacionais para áreas que futuramente serão demandadas para o desenvolvimento econômico; - Buscar indicadores de eficiência dos sistemas; - Elaborar e difundir políticas educacionais junto aos sistemas educacionais dos países-membros e parceiros.
	Programa de estatísticas educacionais e técnicas de análise quantitativa	
	Programa de bolsas	
	Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI)	
	Departamento de Educação	
	Programa foco na escola e no processo de ensino e aprendizagem e em políticas de desenvolvimento e pesquisa	
	Programa de análise e formação docente	
	Programa de gerenciamento do Ensino Superior (IMHE)	
	Programa de construção de prédios escolares (PEB)	
	Programa de Formação Internacional para o Gerenciamento da Educação	
3º Fase (1981-2000)	Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES)	<ul style="list-style-type: none"> - Criar indicadores educacionais; - Coletar informações dos sistemas educativos; - Construir dados comparativos; - Prestar assessoria técnica e política aos países que desejem revisar ou reformar seus sistemas educacionais.
	<i>Education at Glance</i> (Panorama da educação)	
	Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)	
	Programa de Política de Aconselhamento e Implementação (PAI)	

Fonte: Adaptado de Pereira (2016).

Ao se observar as três fases de desenvolvimento político-educacional da OCDE, constata-se que existe, desde o início, uma concepção de educação que, de maneira similar ao Banco Mundial, alinha-se à Teoria do Capital Humano. Isso pode ser observado na primeira

fase, quando a prioridade era a reconstrução europeia, visto que neste período os projetos educacionais destinavam-se a “[...] realizar o diagnóstico da situação educacional dos países e induzir a reforma dos sistemas educacionais, a partir das demandas econômicas, para a ampliação da mão de obra, associando o binômio economia-educação” (PEREIRA, 2016, p. 80).

Esta mesma concepção educacional esteve presente na segunda fase, com a criação do Departamento de Educação, que era responsável pela elaboração e difusão de políticas educacionais junto aos sistemas educacionais dos países-membros e parceiros, com início nesse período da busca por indicadores de eficiência dos sistemas educativos (PEREIRA, 2016). A consolidação desta concepção ocorreu a partir da terceira fase, por meio da criação de indicadores educacionais, coleta de informações dos sistemas educativos e assessoria técnica e política aos países, estendendo-se aos dias atuais mediante outras ações, sinalizando, dessa forma, que a OCDE estabelece uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico.

Na atualidade, a OCDE vem desenvolvendo outros projetos sobre educação com a finalidade de oferecer subsídios aos dirigentes mundiais para que possam elaborar políticas voltadas ao desenvolvimento da formação docente de qualidade. Um desses projetos consiste na *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), que é uma pesquisa internacional cujo objetivo é investigar o ambiente no qual acontece o processo de ensino e de aprendizagem em escolas de Educação Básica, assim como analisar as condições de trabalho dos docentes (MAUÉS; COSTA, 2020). A TALIS está na sua terceira edição, sendo que a primeira ocorreu em 2008 e abrangeu 30 países; em 2013, ocorreu a segunda edição com a participação de 34 países e a terceira edição, ocorrida em 2018, contou com 48 países participantes.

No entanto, Maués e Costa (2020), ao analisarem os resultados dessas pesquisas, endereçam críticas a este projeto da OCDE. De acordo com as autoras, apesar da pesquisa TALIS se propor a examinar o ambiente escolar, não existem dados referentes às condições físicas das escolas, à falta de material didático, de bibliotecas, de quadras esportivas, de banheiros e de sala de professores. Também, não é mencionado que os docentes trabalham em várias escolas, enfrentando, muitas vezes, problemas para se deslocarem de uma escola até outra, ou seja, as condições de trabalho não são investigadas e avaliadas. Ademais, nada é apontado com relação aos salários, à carreira e à política de desenvolvimento profissional, fazendo com que esta pesquisa seja “[...] uma ferramenta utilizada por um organismo internacional, feita pela OCDE, para “formatar” os professores de acordo com o modelo

demandado pelos empresários, que possam contribuir efetivamente para a lógica do capital” (MAUÉS; COSTA, 2020, p. 118).

Nesse contexto, as autoras alertam que as políticas de formação que estão sendo desenvolvidas no Brasil acabam se moldando às exigências de organismos internacionais, criando nas escolas currículos estandardizados como a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), bem como uma formação docente assentada em uma Base Nacional Comum de Formação, que busca dar destaque à prática em detrimento do aporte teórico, resultando no empobrecimento e aligeiramento da formação, colocando, dessa forma, um grande peso na formação continuada (MAUÉS; COSTA, 2020).

Para além da OCDE e do Banco Mundial, a UNESCO tem uma representatividade importante no que se refere aos assuntos relacionados à educação em âmbito mundial. Criada no ano de 1945, com o objetivo de também colaborar para o desenvolvimento mundial no pós-guerra, a UNESCO sempre teve como principal missão contribuir para o avanço e desenvolvimento educacional, científico e cultural em âmbito mundial, com especial atenção aos países que necessitam de recursos técnicos e financeiros para superar suas dificuldades estruturais (BENDRATH, 2014).

Todavia, nos anos de 1980, a UNESCO, que até então era um ator histórico no campo educacional, passou por um enfraquecimento em decorrência da saída dos Estados Unidos e do Reino Unido, os quais estavam entre os maiores financiadores da organização (AKKARI, 2011). Este fato resultou na intensificação da atuação do BM, por meio de financiamento de projetos educacionais em diferentes setores da educação, iniciando-se, assim, a transferência progressiva da liderança da UNESCO ao BM (AKKARI, 2011).

Para melhor compreensão do papel da UNESCO, apresenta-se o seu histórico apoiando-se no estudo de Mundy (1999), que demonstra a atuação desta organização junto aos grandes eventos que marcaram as transformações mundiais em três períodos históricos, conforme indicado no Quadro 9.

Quadro 9 – Atuação da UNESCO em três períodos históricos.

	Período 1 Multilateralismo Educativo (1945-1973)	Período 2 Contestação e Impasse (1974-1984)	Período 3 Crise e Reforma (1985 -1998)
Mudanças na Ordem Mundial	Crescimento do Multilateralismo Pós-Guerra. Incorporação do Liberalismo	Confronto Norte-Sul e o declínio da ordem internacional estabelecida no Pós-Guerra	Globalização, ascensão de países ricos, multilateralismo e neoliberalismo
Eventos da UNESCO	Valorização da Educação. Surgimento da UNESCO (1945-46) como agência especializada da ONU para promoção e cooperação nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação. Crescimento do orçamento a partir dos anos de 1960.	Contestação e crise, a UNESCO entra em um período de turbulência e não-crescimento marcado pela nova ordem internacional, que polariza o mundo e aponta os países subdesenvolvidos como “terceiro mundo”. Início de uma nova ordem de comunicação e informação.	Reforma da UNESCO. A UNESCO luta para manter seu trabalho mesmo com redução orçamentária. Grande cooperação com a ONU. Redução e descentralização das atividades de campo.
Mudanças nas atividades educacionais da UNESCO	Grande variedade de programas: Reconstrução educacional na Europa; Coleção de estatísticas educacionais; educação especial; educação superior; paz; educação básica gratuita; provisão de assistência técnica para educação e desenvolvimento econômico.	Contestação e impasse sobre as discussões sobre desenvolvimento nacional. Perda da capacidade de assistência técnica para desenvolvimento da educação. Introdução de novos temas educacionais (desarmamento, direitos humanos, meio ambiente, população). Trabalho da UNESCO fortemente ofuscado pela ação do Banco Mundial.	Foco na introdução da “cultura de paz”. Atividades baseadas na agenda da ONU como paz e resoluções de conflitos e em temas como educação básica. Utilização da “persuasão moral” como princípio de funcionamento. Banco Mundial mantém ações de planejamento e reforma educacional no eixo Norte-Sul e OCDE e União Européia nos países mais ricos, limitando as ações da UNESCO.
Publicações e/ou declarações mais importantes	Educação fundamental: espaço comum para todas as pessoas (1948)	Aprender a ser: Relatório da comissão internacional de desenvolvimento da educação (1972) Declaração de Persópolis	Educação, um Tesouro a descobrir: relatório da comissão internacional de educação para o século XXI (1996).

Fonte: Adaptado de Mundy (1999).

A partir da síntese no Quadro 9, observa-se que no decorrer do tempo, com as modificações nas atividades educacionais da UNESCO, houve limitações em suas ações educacionais. Este fato também é apontado por Akkari (2017), quando faz a seguinte afirmação:

[...] vemos claramente que a UNESCO — que se trata de uma organização internacional especializada em educação — não é tão influente nas reformas educacionais, como foi anteriormente, por exemplo, na publicação dos relatórios Faure (1972) ou Delors (1996). Embora a UNESCO mantenha um prestígio histórico principalmente nos países do Sul, ela foi suplantada pela UNICEF e, especialmente, pelo Banco Mundial e pela OCDE [...], não só em termos de financiamento da educação, mas, sobretudo, no que diz respeito ao limite mais preocupante na conceituação e orientação de prioridades da educação. (AKKARI, 2017, p. 941-942).

Para além dos apontamentos de Mundy (1999) sobre a atuação da UNESCO, diversos outros documentos e eventos mais recentes foram produzidos por esta organização, os quais serão explicitados e discutidos.

De todo modo, esta contextualização de alguns organismos internacionais, ainda que breve, propicia um panorama que oferece elementos que permitem compreender como a educação passou a fazer parte da agenda de tais organizações, assim como o papel da educação na ótica desses organismos tem um viés economicista e mercadológico.

É na lógica desses organismos que muitas prioridades educacionais foram e continuam sendo elencadas, sobretudo, relativas às reformulações educacionais. Tais prioridades passaram a ser discutidas em âmbito global, especialmente na década de 1990, por meio de diversas Conferências Mundiais, assim como pelas orientações e recomendações advindas de documentos e relatórios de pesquisa produzidos por tais organismos, conforme será apresentado a seguir.

Notadamente, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT), realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, representa um marco para o delineamento e execução de políticas educacionais ao redor do mundo (TORRES, 2001). Além disso, demarca o início de um processo no qual as reformas educacionais são influenciadas mais intensamente pelos organismos internacionais que são os patrocinadores desses eventos. No caso desta Conferência, os patrocinadores e financiadores foram: BM, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹⁷ e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹⁸.

17

A UNICEF é uma agência das Nações Unidas cujo objetivo é promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>.

¹⁸O PNUD tem como missão alinhar seu trabalho às necessidades do país, colaborando no desenvolvimento de políticas, habilidades de liderança, capacidades institucionais, resiliência e, especialmente, erradicação da pobreza e redução de desigualdades e exclusão social. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/about-us.html>.

Em linhas gerais, esta Conferência engendrou uma política educacional global com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, pois, nesta lógica, poderiam participar da economia global. Isso porque naquele momento havia um quantitativo de mais de 100 milhões de crianças, sendo pelo menos 60 milhões de meninas sem acesso ao ensino básico; mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos, entre outros problemas que persistiam, apesar dos esforços realizados por países no mundo inteiro (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990). Diante desse cenário, a fim de alcançar o objetivo proposto, em síntese, ficou estabelecido que seria necessário universalizar o acesso à Educação Básica e melhorar a sua qualidade, por meio de estratégias para o fortalecimento das alianças em âmbito internacional, nacional, estadual e municipal, reconhecimento do papel especial dos professores e demais trabalhadores em educação, entre outras medidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

A continuidade do movimento global para alcançar os objetivos de Educação para Todos (EPT) teve como marco seguinte a **Declaração de Dakar**, que resultou da reunião da Cúpula Mundial de Educação, realizada em 2000, na cidade de Dakar, no Senegal. A Declaração de Dakar reafirma a visão da Declaração de Jomtien, destacando a importância da educação enquanto direito humano e promotor do desenvolvimento sustentável, bem como para garantir a paz e a estabilidade nas e entre as nações, constituindo-se, portanto, como meio indispensável para a participação efetiva na sociedade global do século XXI (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2000).

Na ocasião, os países membros da UNESCO assinaram o **Marco de Ação de Dakar**, no qual consta o comprometimento dos governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação em atingir os objetivos e metas de EPT. Da mesma forma que na declaração anterior, firmou-se o compromisso de “[...] melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2000, p. 3).

O terceiro evento histórico que integra o movimento global EPT, iniciado em Jomtien em 1990, e reiterado em Dakar em 2000, aconteceu em 2015, na Coreia do Sul, na cidade de Incheon. Neste Fórum Mundial de Educação, foi realizado um balanço das metas de EPT relativas ao período 2000-2015, assim como a definição e sistematização dos princípios, diretrizes e estratégias para os próximos 15 anos. Os compromissos assumidos naquele momento foram formalizados na **Declaração de Incheon**, a qual representa o comprometimento da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de

Desenvolvimento Sustentável 2030, reconhecendo, dessa maneira, a educação como principal motor do desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016).

A Agenda 2030 configura-se como um plano de ação composto por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), divididos em 169 metas que abrangem as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015). A Figura 8 sintetiza os ODS a serem alcançados até 2030.

Figura 8 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.



Fonte: ONU (2015).

Esta Agenda, na qual a importância da educação é reconhecida, estabelece um objetivo dedicado especificamente a este assunto no ODS 4 – Educação de Qualidade, sendo que as metas deste objetivo têm um cuidado especial com a educação básica e setores das minorias, além das instalações físicas, bolsas de estudos e **professores qualificados** (MOROSINI, MENTGES, 2020, grifo nosso). Assim sendo, esta Agenda acaba sendo influente e repercutindo nas políticas de formação de diversos países, a exemplo da inserção e expansão dos Programas Profissionais no contexto brasileiro, conforme será discutido no próximo subcapítulo.

No Quadro 10, podem-se observar as metas, estratégias e os meios de implementação do Marco de Ação E2030.

Quadro 10 – Metas, estratégias e meios de implementação do Marco de Ação E2030.

Meta	Estratégias indicativas (até 2030)
Meta 4.1	Garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
Meta 4.2	Garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.
Meta 4.3	Assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade.
Meta 4.4	Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo.
Meta 4.5	Eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
Meta 4.6	Garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática.
Meta 4.7	Garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
Meios de implementação	
Meta 4.a	Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
Meta 4.b	Até 2020, expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento, principalmente para os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para inscrição na educação superior, incluindo programas de formação profissional e programas de TIC, engenharia, ciências e áreas técnicas, em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento.
Meta 4.c	Aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, principalmente os países de menor desenvolvimento relativo e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: Morosini e Mentges (2020, p. 638).

Assim sendo, em consonância com as declarações anteriores, o **Documento de Incheon** reafirma a importância da formação docente neste processo, conforme se constata no seguinte excerto.

[...] garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, **recrutados adequadamente**, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015, p. 2, grifo nosso).

Dessa forma, ao se observar o movimento de EPT iniciado em 1990, nota-se que os Fóruns e Conferências mundiais vêm se constituindo como espaços destinados ao estabelecimento de diretrizes básicas das e para a reformulação de políticas educacionais em âmbito mundial, com vistas à universalização da educação. Esta valorização da educação está

ancorada na premissa de que o conhecimento representa um fator decisivo para o desenvolvimento econômico dos países, a qual advém da lógica dos organismos internacionais que são os patrocinadores e financiadores da agenda educacional.

Além do foco na Educação Básica, é preciso realçar que a Educação Superior também tem se constituído em alvo de discussões e proposições que influenciaram e influenciam a reformulação de políticas educacionais em diversos países. Em 1998, a UNESCO promoveu a primeira Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) em Paris, na França. O documento originado deste evento foi a **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**, a qual reconheceu, no seu preâmbulo, a existência de uma grande demanda por Educação Superior e a diversificação do sistema, assim como, apontou a relevância deste nível educativo para o desenvolvimento sociocultural, econômico e para a construção do futuro (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998). O documento ainda assinalou que:

[...] sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, n.p)

Nota-se que a Educação Superior é considerada a impulsionadora do desenvolvimento, tanto dos indivíduos quanto dos países, ao possibilitar a relação entre educação e trabalho, e, desta forma, potencializar e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico.

Esta perspectiva sobre a Educação Superior, de certa maneira, se manteve na segunda CMES, que aconteceu de 05 a 08 de julho de 2009, em Paris, na França. Neste evento, não foi apresentada uma declaração, mas um comunicado com vistas a balizar “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”. Conforme pontua Morosini (2009), nesta Conferência foram tratados três temas básicos: Educação Superior e desafios globais; Compromissos sociais e responsabilidade social; e África. Também foram discutidos três subtemas, conforme ilustrados no Quadro 11.

Quadro 11 – Subtemas da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 2009.

Subtemas	Questões
Internacionalização, regionalização e globalização	Relações entre o Estado, o Ensino Superior e o mercado. Iniciativas e associações internacionais inovadoras. Prestação de serviços, recursos e riscos educativos através das fronteiras e riscos. Efeitos destas tendências sobre financiamento das IES e sobre os estudantes. Mudanças de grande amplitude nas políticas, na governança e na gestão da ES.
Equidade, acesso e qualidade	Expansão da privatização e nexos entre a prestação diferenciada de Ensino Superior, índices de acesso a resultados acadêmicos. Aprendizagem centrada no aluno e ao longo da vida. Prestação de serviços educativos baseados em TIC (aprendizagem eletrônica, recursos educativos de livre acesso e tecnologias móveis). Inversões para a mudança, mais do que a preservação dos sistemas educativos. Marcos de regulação para Ensino Superior, dotados de autonomia e responsabilidade (sintonia com o sistema educativo e de formação, a investigação e a inovação).
Ensino, pesquisa e inovação	IES de diversos graus e modalidades de pesquisa; - o nível ideal de recursos humanos e financeiros que possibilite o surgimento de polos de excelência; - a pertinência da investigação e da inovação para as necessidades específicas dos países e das regiões.

Fonte: Morosini (2009, p. 95).

Além de a questão das IES de diversos graus e modalidades de pesquisa, que foi elencada no subtema ensino, pesquisa e inovação, a leitura mais atenta do comunicado permitiu verificar que no mesmo subtema é apontado “[...] o desafio de conectar o conhecimento aos problemas locais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2009, p. 5), sendo sugerido que os sistemas de pesquisa sejam organizados de modo mais flexível, a fim de promover a ciência e a interdisciplinaridade a serviço da sociedade. Nesta direção, é importante assinalar que, de certo modo, alguns desses desafios estão sendo enfrentados pelos programas profissionais de pós-graduação, pois tanto o mestrado quanto o doutorado profissional - na área de educação - partem dessa premissa, ou seja, produzir pesquisas e ciência para o enfrentamento dos problemas advindos das instituições educativas. Portanto, fica evidente que algumas demandas e temas levantados nesta Conferência têm conexão e ressonância no âmbito das políticas educacionais brasileira em relação à pós-graduação.

Em maio de 2022, aconteceu a terceira Conferência Mundial sobre Educação Superior, em Barcelona, na Espanha. Resultante deste evento, a UNESCO publicou o documento intitulado **Além dos limites: Novas formas de reinventar o Ensino Superior**, o qual busca se tornar um roteiro para o Ensino Superior nos próximos anos. Conforme menciona a vice-diretora geral de educação da UNESCO, Stefania Giannini, diante dos crescentes desafios globais que ameaçam o futuro comum, é necessário dar um salto qualitativo e reinventar a Educação Superior como base para a construção de um mundo mais seguro, justo, democrático e sustentável, em direção à Agenda 2030 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2022, tradução nossa).

Para alcançar tais propósitos e abrir caminho para a transformação, foram elencados alguns princípios, conforme Figura 9.

Figura 9 – Princípios para configurar o futuro da Educação Superior.



Fonte: UNESCO (2022, p. 24).

Com base nestes princípios e na visão da UNESCO, que considera a educação como um direito ao longo da vida, e que inclui diferentes formas de atender às necessidades educacionais de jovens e adultos, entre elas a Educação Superior, foram identificados seis grandes desafios que devem ser superados para reinventar a Educação Superior, conforme Quadro 12.

Quadro 12 – Desafios para reinventar a Educação Superior.

Desafios	Descrição sintética
Acesso equitativo e sustentável ao ensino superior	Tornar o acesso, a equidade e o financiamento uma realidade na política e na prática.
Experiência holística de aprendizado do aluno	Garantir que cada aluno possa viver uma experiência de aprendizagem rica e diversificada, que promova valores democráticos e a riqueza dos seres humanos.
Inter e transdisciplinaridade	Fornecer aos alunos as habilidades necessárias para se desenvolver um diálogo interdisciplinar e os fundamentos, atitudes e hábitos necessários para reconhecer e transcender os limites de suas próprias disciplinas e campos de especialização.
Abordagem de aprendizagem ao longo da vida	Adotar uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e ofertar itinerários de aprendizagem flexíveis, que proporcionem uma estrutura mais coerente e rica para atender às necessidades dos seres humanos.
Sistema integrado com diversidade de programas	Incentivar mecanismos de reconhecimento que levem em consideração todos os tipos de programas, pois a visão hierárquica coloca, por vezes, programas não acadêmicos (como aqueles mais orientados para carreira ou prática) como uma espécie de Educação Superior de segunda classe.
Tecnologia para apoio ao ensino, aprendizagem e pesquisa eficazes	O uso de tecnologias avançadas requer uma nova mentalidade dos professores e formação adequada. Tecnologias de informação avançadas e comunicação exigem novas configurações da infraestrutura física (salas de aula ativas, estúdios, design, etc.) que são mais adequados para métodos inovadores de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na terceira CMES da UNESCO (2022).

Conforme explicitado no Quadro 9, para reinventar a Educação Superior, são necessárias mudanças substanciais; no entanto, tendo em vista o objeto de estudo e a temática desta tese, há que se destacar o desafio “Sistema integrado com diversidade de programas”. Sobre este desafio, a UNESCO coloca em debate que a existência de uma “[...] *visión jerárquica ha relegado tanto las bellas artes como las artes escénicas, los deportes y los programas tecnológicos y profesionales a una posición relativa inferior*” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2022, p. 32). No contexto da pós-graduação brasileira, esta visão hierárquica da academia foi notada quando da inserção dos primeiros mestrados profissionais. Atualmente, as incertezas e desconfianças sobre esta modalidade parecem estar diminuindo e, possivelmente, diminuem ainda mais, pois os temas discutidos nas Conferências Mundiais acabam repercutindo nas políticas públicas nacionais.

Nesse sentido, quando a CMES de 2022 coloca como desafio a ser superado a necessidade de levar em consideração todos os tipos de programas, ou seja, aqueles mais orientados para a carreira ou prática, os programas profissionais na área de Educação (mestrado e doutorado) acabam tendo maior reconhecimento da sua importância no contexto das políticas públicas voltadas à formação continuada.

A terceira CMES buscou romper com modelos tradicionais de Educação Superior, descortinando e valorizando novas concepções, inovadoras, criativas e visionárias, que não apenas atendam às atuais agendas de desenvolvimento sustentável, mas também possibilitem abrir caminhos para futuras comunidades de aprendizagem que superem barreiras tradicionais de educação e dialoguem com a diversidade, sejam inclusivas e, sobretudo, que considerem a capacidade de aprender ao longo da vida (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2022).

Além da perspectiva global representada pelas CMES, também foram realizados eventos regionais complementares pela UNESCO/IESALC¹⁹; entretanto, nesta tese será priorizada a terceira Conferência Regional de Educação Superior (CRES), que foi realizada em Córdoba, na Argentina, em 2018, uma vez que é considerado o evento mais importante da América Latina e Caribe para esse nível de Educação (MOROSINI; NEZ; WOICOLESCO, 2022).

A Declaração originada desta Conferência postula que, em todos os níveis dos sistemas educativos, as políticas de formação de professores devem considerar a formação de docentes interculturais bilíngues, buscando “promover e facilitar a aprendizagem das línguas dos povos indígenas e afrodescendentes e seu uso efetivo nas práticas de docência, pesquisa e extensão” (IESALC/UNESCO, 2018, p. 08). A CRES 2018 reconhece a formação de professores como uma diretriz estratégica de alto impacto nos sistemas e instituições educativas, especialmente na Educação Superior, conforme se constata no Plano de Ação da CRES 2018-2028, o qual estabeleceu, entre outras questões, os seguintes objetivos e metas para este tema, conforme Quadro 13.

¹⁹ O Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) é um organismo agregado à UNESCO, voltado à promoção do acesso e da qualidade na educação superior (DALLA CORTE; SARTURI, 2015).

Quadro 13 – Objetivos e metas para a formação docente.

Objetivo 1 - Garantir que a formação de professores seja considerada pelos Estados como um eixo estratégico dos ODS.	
Meta	Meta 1.1- Entre agora e 2025, garantir que os Estados-membros formulem políticas públicas sobre a formação de professores como eixo estratégico dos ODS, tendo em conta a sua função social para o desenvolvimento das pessoas.
	Meta 1.2- De agora até 2028, articular esforços de coordenação entre IES formadoras de professores e Estados para fortalecer os programas de formação inicial e continuada de professores, a fim de garantir propostas de formação inovadoras que preparem, motivem e capacitem professores e gestores de todos os níveis educacionais para os desafios e oportunidades apresentados pelo ensino no século XXI, em resposta aos ODS.
	Meta 1.3 - Entre agora e 2030, articular políticas públicas e políticas institucionais sobre a revalorização social e a dignidade da profissão docente.
	Meta 1.4 - Entre agora e 2025, implementar ações conjuntas de governos, sindicatos, associações profissionais e IES destinadas a promover a formação contínua de professores para o adequado reconhecimento e promoção da carreira docente e o desenvolvimento de condições de trabalho dignas.
	Meta 1.5- De agora até 2028, implementar ações conjuntas com governos, sindicatos, associações profissionais e IES visando promover a formação permanente de trabalhadores na administração e gestão de IES.
Objetivo 2 - Garantir nas IES um sistema de formação de professores que cumpra a função social atribuída de promotor por excelência da transformação cidadã, garantindo a integração moral e ética dos cidadãos.	
Meta	Meta 2.1 - De agora até 2028, promover processos de transformação curricular em todas as IES com programas de formação de professores que incorporem a ética como eixo transversal ao longo do seu desenvolvimento acadêmico.
Objetivo 3 - Fortalecer a formação de professores qualificados em IES da América Latina e do Caribe.	
Meta	Meta 3.1 - Entre agora e 2028, garantir que pelo menos 50% das IES administrem programas de formação para os seus professores para garantir a qualidade dos processos acadêmicos.
Objetivo 4 - Promover um maior compromisso com a profissionalização e formação de todos os professores, a inovação acadêmica e a investigação pedagógica para promover a transformação do sistema educativo com uma visão humanística, crítica, solidária e inclusiva.	
Meta	Meta 4.1- Entre agora e 2028, incorporar 70% dos professores do sistema educativo em formação contínua e pós-graduada, presencial ou virtual, para trabalhar em contextos complexos.
Objetivo 5 - Promover programas de formação e atualização do ensino com enfoque transversal na identidade de gênero, na diversidade cultural e na interculturalidade que o século XXI exige.	
Meta	Meta 5.1- De agora até 2028, incentivar as IES a formularem políticas institucionais para a formação inicial e contínua de professores incorporando a identidade de gênero, a diversidade cultural e a interculturalidade como uma abordagem transversal.
Objetivo 6 - Alcançar o reconhecimento por parte dos Estados e das IES da importância do desempenho dos professores para um ensino eficaz em todos os níveis.	
Meta	Meta 6.1 - Até 2028, garantir que os professores e educadores sejam capacitados, devidamente contratados, bem formados, treinados profissionalmente e motivados por sistemas eficientes em termos de recursos e bem governados.
	Meta 6.2 - Até 2028, propor às IES com programas de Formação de Professores um sistema de reconhecimento social que honre o valor da profissão docente com garantias socioeconômicas que dignifiquem o exercício profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Plano de Ação da CRES 2018-2028.

Na avaliação de Morosini, Nez e Woicolesco (2022), existe um rumo promissor no diálogo interdisciplinar e interinstitucional, e, portanto, é necessário proporcionar novos caminhos para o desenvolvimento de uma política de formação docente em âmbito institucional/local, regional/global. Entretanto, alertam que:

[...] para uma política de cooperação internacional se concretizar, é preciso esforço individual e coletivo, entre os quais podem destacar-se alguns: intercâmbio; redes de cooperação internacionais; projetos de investigação colaborativos; convênios e acordos de colaboração; formação de quadros de docentes capacitados; socialização e difusão das informações que oportunizam inserção internacional. ((MOROSINI; NEZ; WOICOLESKO, 2022, p. 830).

É oportuno mencionar que a influência dessas organizações internacionais não acontece somente via Conferências Mundiais/Regionais e Fóruns; esses organismos também atuam produzindo documentos orientadores e relatórios que servem, entre outras finalidades, para estabelecer uma visão diagnóstica e o aconselhamento aos países membros e a outros sobre a necessidade de reformulações das políticas educacionais. Tais orientações possuem vários vieses e cabe a cada nação fazer a leitura crítica e contextualizada às suas reais prioridades e possibilidades.

Sobre o viés da qualificação dos profissionais da educação, pode-se apontar o estudo de Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018), que focalizou nas políticas de formação docente no Brasil em seus desdobramentos e recomendações de organismos internacionais. No que se refere ao Banco Mundial, as autoras analisaram os documentos **Prioridades y Estrategias para la Educacion** (1995) e **Mejorar la enseñanza y la aprendizaje por medio de incentivos** (2005).

Em relação ao documento **Prioridades y Estrategias para la Educacion** (1995), as autoras destacam a centralidade da Educação Básica para o funcionamento e desenvolvimento da sociedade, sendo o investimento na formação dos profissionais que atuam neste nível de ensino o que se traduz em sinônimo de educação básica de qualidade no Brasil (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018). Quanto ao documento **Mejorar la enseñanza y la aprendizaje por medio de incentivos** (2005), as autoras constataram que o professor se constitui como temática prioritária para qualificar a educação ofertada, e a responsabilidade da qualidade educacional tem recaído no profissional. Dessa maneira, o Banco Mundial considera que a qualidade do ensino é influenciada, entre outros elementos: pelo processo de contratação de professores, o qual necessita seguir critérios de maior formação, atuação e desempenho profissional; formação e avaliação contínua para os docentes; importância da eficiência e eficácia no trabalho docente e da gratificação/punição aos docentes que possuem maior/menor desempenho respectivamente; salários diferenciados aos professores, no que diz respeito à

formação continuada, ao maior/menor desempenho (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018).

As autoras destacam ainda o **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos** da UNESCO, de 2005, no qual este organismo elenca algumas recomendações relativas à formação docente, tais como: necessidade de os países aprimorarem os processos formativos de professores; importância do recrutamento e capacitação de docentes para que se mantenham no emprego; formação de professores para a utilização competente das tecnologias da informação e comunicação, assim como educação a distância. Ao reconhecer a centralidade desses profissionais nos processos educativos, a UNESCO também se empenha junto às nações, a fim de que sejam realizadas [re] formulações nas políticas de formação de professores, com vistas à qualificação de suas práticas, de modo a atender às necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018).

O estudo de Maués (2011) analisou as concepções de educação e de formação docente, a partir de quatro documentos²⁰ elaborados pela OCDE. Entre outras questões, a autora constatou que o conteúdo escolar ganha centralidade em decorrência da necessidade de a educação atender às exigências advindas do mercado global, o que denota uma concepção de educação instrumental baseada em conhecimentos e competências. Por esta ótica, “[...] é preciso melhorar a qualidade da educação e esse fato passa, dentre outras variáveis, pela formação de professores” (MAUÉS, 2011, p. 77). É neste contexto que a formação docente passa a ser motivo de preocupação deste organismo, uma vez que o professor é considerado o sujeito central na cadeia de produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da sociedade (MAUÉS, 2011).

Com relação aos indicadores educacionais, a autora aponta que a partir dos resultados da Avaliação Pisa²¹, por exemplo, a OCDE vem realizando análises e indicando aos países participantes soluções para seus problemas, sendo que, de maneira geral, a ênfase tem recaído mais uma vez na formação docente. No contexto brasileiro, os resultados insatisfatórios na Avaliação Pisa seguramente foram um dos fatores que influenciaram na criação do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica

²⁰ **A qualidade do pessoal de ensino** (2004); **O papel crucial dos professores**. Atrair, Formar e Reter os Professores de Qualidade (2005), **A escola de amanhã**. Repensar o ensino: os cenários para agir (2006) e **Compreender o impacto social da educação** (2007) (MAUÉS, 2011).

²¹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE. O Pisa avalia o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos em leitura, matemática e ciências (BRASIL, 2021).

(PROEB), em 2011, o qual tem como foco atender aos docentes das áreas de ensino de matemática, ensino de letras, entre outras áreas.

A fim de ilustrar como as organizações internacionais atuam no contexto de influência, elaborou-se um mapa conceitual, conforme Figura 10, que sintetiza o modo de atuação dessas três importantes organizações.

Figura 10 – Formas de atuação dos organismos internacionais no contexto de influência.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme a Figura 10, os organismos internacionais se constituem como importantes atores no contexto de influência, especialmente a partir dos anos 1990, quando passaram a exercer influência de forma intensa via Conferências Mundiais, assim como por meio de relatórios, documentos e estudos que contêm, entre outras informações, diagnósticos, recomendações e sugestões que direcionam às [re] formulações de políticas educacionais nos Estados ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Não se pode perder de vista que, nesta arena de disputa, também estão presentes diversos atores nacionais que defendem seus interesses ou das classes que eles representam.

No Brasil, por exemplo, tem surgido muitas organizações de origem empresarial que vêm atuando na educação pública em parceria com os governos, tais como o Instituto Ayrton

Senna, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Lemann, o Movimento “Todos Pela Educação” (TPE), entre outras. Atualmente, o TPE apresenta-se como um grupo de grande visibilidade, que representa o projeto de um segmento dominante da sociedade que tem conseguido, com algum êxito, mas não sem resistências, construir uma hegemonia em torno da necessidade de profundas reformas na educação pública (MARTINS, 2016). Em virtude da sua capacidade de articulação e influência junto ao Estado, optou-se por discorrer sobre esta organização, a fim de compreender suas estratégias de atuação e as ações que vem desenvolvendo.

O TPE foi criado em 2006 por um grupo de líderes empresariais que verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo problemas para a capacidade competitiva e produtiva do país, comprometendo o nível de coesão social dos cidadãos (MARTINS, 2009). Na concepção deste grupo, a atuação ineficaz dos governos no campo das políticas educacionais, ao longo dos anos, criou sérios problemas para os interesses do capital (MARTINS, 2009). Diante desse cenário, esta organização definiu como objetivo contribuir para mudar o quadro educacional do país, especialmente no que se refere à qualidade da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Conforme Martins (2009), o Congresso “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, realizado em 2006, legitimou politicamente o projeto “Compromisso Todos pela Educação”, uma vez que os empresários brasileiros saíram do evento com metas, estratégias, cronograma e uma significativa mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira.

Desse modo, para conseguir influenciar as políticas estatais de educação, o TPE passou a atuar em redes interorganizacionais compostas por acionistas e diretores de empresas, membros de organizações do terceiro setor e do alto escalão do governo. No que se refere à alta cúpula estatal, vários membros do TPE ocupam ou ocuparam importantes cargos no Conselho Nacional de Educação (CNE), na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em cargos de assessores presidenciais e até de Ministro da Educação (MARTINS; KRAWCZYK, 2018).

Além desta estratégia de atuação em rede, o TPE atua na produção e divulgação de conhecimentos técnicos por meio de uma comissão técnica que sistematiza experiências governamentais e de instituições privadas consideradas existentes, além de monitorar e divulgar indicadores educacionais e resultados de avaliações estaduais e nacionais, comparando a realidade nacional e internacional (MARTINS; KRAWCZYK, 2018). Conforme os autores, a

grande capacidade de mobilização e comunicação com a sociedade, permitiu ao TPE alcançar uma projeção que nenhum outro grupo que atua na educação conseguiu, fazendo com que esse movimento alcançasse o status, especialmente na mídia, de especialista em educação, obtendo, conseqüentemente, posição de privilégio dentro do processo de política educacional.

Ao consultar o site desta Organização, é possível verificar algumas das principais ações realizadas pelo TPE ao longo da sua trajetória, conforme disposto no Quadro 14.

Quadro 14 – Ações e projetos na área da educação desenvolvidos pelo TPE.

(continua)

Ano	Ações e projetos desenvolvidos
2006	Lançamento do TPE com a apresentação da carta Compromisso Todos Pela Educação, que batizou a organização, e das 5 Metas do Todos para a Educação Brasileira, com prazo para 2022 - alusão aos 200 anos de Independência do Brasil.
2007	A carta compromisso foi a base do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC. Seu maior indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal referência no acompanhamento do avanço na qualidade da Educação Básica.
2008	Lançamento do primeiro De Olho nas Metas , relatório de acompanhamento das 5 Metas do Todos.
2009	Educação obrigatória dos 4 aos 17 anos: o Todos insistiu junto ao poder público para instituir a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que amplia a permanência na Educação Básica. Antes dela, a obrigação era dos 6 aos 14 anos. Recursos menos limitados para a Educação: vitória da EC 59 foi manter mais recursos federais por mais tempo para a Educação. Isso foi possível a partir da determinação do fim gradual da desvinculação das receitas da União sobre a Educação até sua extinção, em 2011.
2010	Apresentação de 5 novos temas de trabalho, identificados como políticas-chave para o atingimento das 5 Metas: formação e carreira do professor; definição das expectativas de aprendizagem; uso relevante das avaliações externas na gestão educacional; aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação; e ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem.
2011	Primeiro diagnóstico de alfabetização: Liderança na iniciativa da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC). Criação da Reduca: Coordenação da criação da Rede Latino-americana de organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca), que articula instituições de 15 países.
2012	A segunda edição da Prova ABC, com uma amostra maior e mais representativa do País e suas regiões, inspirou a construção da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que chegou 2 anos depois, sendo o primeiro instrumento oficial para acompanhar a aprendizagem no início da trajetória escolar.
2013	Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE): portal de monitoramento constante dos resultados do Plano - um dos precursores entre as plataformas de monitoramento e análise de dados da Educação.
2014	Participação ativa na construção e debate das 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)
2015	Elaboração de material intitulado 5 Atitudes pela Educação , com o objetivo de estimular o diálogo entre crianças, jovens e seus familiares.
2016	Ato Todos Pela Educação no Congresso, com a participação de alunos, professores, parlamentares, gestores públicos e organizações.

Quadro 14 – Ações e projetos na área da educação desenvolvidos pelo TPE.

(conclusão)

2018	Lançamento da iniciativa Educação Já! Trata-se de uma iniciativa suprapartidária e inédita que reúne diversos especialistas, movimentos e instituições, com recomendações de políticas públicas urgentes a serem implementadas pelo poder público para dar um salto de qualidade na Educação.
2019	Participação ativa no debate das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN)
2020	Aprovação do Novo Fundeb: foi resultado direto da produção de conhecimento, incidência política e mobilização promovidas pelo Todos no tema.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no site do Todos Pela Educação.

Assim, por meio de tais iniciativas, o TPE busca envolver a sociedade nas reformas educacionais pretendidas, incorporando e negociando demandas históricas de diferentes segmentos da sociedade, porém, sem se sobrepor aos interesses de grupos empresariais (MARTINS, 2013). De acordo com a autora, a capacidade do TPE de influenciar as políticas educacionais decorre do fato de que essa organização procura se legitimar como um especialista em educação, assumindo, desse modo, o lugar de “representante” da sociedade nas instâncias consultivas do governo.

4.2 INTERFACES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL: REPERCUSSÕES E DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A década de 1990 marca o início de um processo capitaneado pelos organismos internacionais com a finalidade de propor reformulações educacionais em nível mundial, tendo em vista o alcance da educação de qualidade para todos. Com esse mote, entre outros organismos, o BM e a UNESCO, numa forma mais discreta, conforme apontado por Akkari (2017), envidaram esforços especialmente por meio da organização e patrocínio de conferências mundiais e documentos orientadores. A OCDE, por sua vez, também intensificou sua participação por meio da criação de diversos programas voltados à educação, além da produção de estudos diagnósticos que servem de embasamento para orientar [re] formulações de políticas educacionais em diversos países.

A partir de então, os compromissos firmados nas conferências mundiais, associados às orientações e recomendações advindas dos organismos internacionais, mas também de atores nacionais, a exemplo do TPE, passaram a adentrar os Estados nacionais, materializando-se em decretos, leis, resoluções, pareceres, portarias, entre outros atos normativos e reguladores das políticas públicas vigentes na educação nacional. Conforme Ball (2001), mesmo que não haja uma transposição integral da agenda educacional, as decisões políticas dos Estados vêm sendo

tomadas, em grande medida, de acordo com a lógica global, levando a uma convergência das políticas educativas. No cenário brasileiro, essa racionalidade não é diferente, uma vez que “[...] as políticas educacionais brasileiras constantemente têm passado por (re)formulações e (re)articulações com base nas orientações e recomendações de múltiplos organismos internacionais” (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p. 88).

Assim sendo, este subcapítulo tem como objetivo identificar e analisar as repercussões e desdobramentos advindos das conferências mundiais, notadamente no que se refere às políticas de formação continuada no contexto brasileiro, porém sem descuidar de abordar outras políticas educacionais que se articulem com as políticas de formação.

Neste contexto, destaca-se que no Brasil a implementação das reformas educacionais teve como marco inicial o **Plano Decenal de Educação para Todos** (1993 - 2003), que foi embasado na **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** e representa concretamente um desdobramento da agenda educacional internacional no contexto nacional. Em convergência com a **Declaração de Jomtien** (1990), o Plano Decenal anuncia que “[...] cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação - compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 - e, dessa forma, colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica” (BRASIL, 1993, p. 11).

Com esse intento, o Plano situa a Educação Básica no contexto social, político e econômico do país e, a partir de um diagnóstico do desempenho do sistema educativo, aponta a formação docente como um dos pontos críticos para o desenvolvimento da Educação Básica para todos com qualidade e equidade. De acordo com este diagnóstico, ainda que o quantitativo de professores habilitados para o ensino estivesse obtendo crescimento, existia um comprometimento da qualidade do desempenho docente em decorrência do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada (BRASIL, 1993).

Nesse ponto, é importante mencionar que a qualidade do desempenho docente e da escola, muitas vezes, é vista apenas como sinônimo de aprendizagem dos alunos, conforme explicitado no seguinte excerto: “a qualidade de uma escola está na aprendizagem alcançada por seus alunos; portanto, na capacidade que a instituição demonstra em favorecer e estimular a superação das dificuldades encontradas pelo aluno, tendo em vista a obtenção do sucesso na progressão escolar (BRASIL, 1993, p. 9).

A responsabilidade pela aprendizagem e o sucesso na progressão escolar são colocadas, em grande parte, sobre os educadores, os quais têm de encontrar formas para atingir metas específicas e quantificáveis, ou seja, os resultados educacionais que são a preocupação principal não apenas dos organismos internacionais, mas também, dos Estados Nacionais, em uma

sociedade capitalista. Consequentemente, esse enfoque nos resultados educacionais repercute na formação docente, a qual passa ganhar centralidade com o objetivo de desencadear a (re) estruturação no modelo econômico do País (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018), permeando diversas políticas, conforme se demonstra adiante.

Notadamente, no âmbito das políticas educacionais nacionais instituídas a partir da **Declaração de Jomtien** (1990), o principal marco regulatório que emergiu foi a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** nº 9.394, de 1996, em sintonia com a **Declaração de Jomtien**. Assim, a LDB de 1996 formaliza o compromisso assumido pelo governo de unir forças juntos aos demais atores, a fim de alcançar o objetivo de educação para todos com qualidade. Além disso, este marco regulatório foi importante para o enfrentamento do problema da escassez de formação continuada constatada no Plano Decenal de 1993.

Conforme destacam Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018), após a promulgação da LDB/96, diversos marcos regulatórios²² passaram a incidir de forma direta e intimamente alinhada às orientações dos organismos internacionais na concepção e arquitetura das políticas e ações educacionais, tanto no âmbito da união quanto dos entes federados. Tais marcos regulamentadores fundamentaram a [re] formulação das políticas de formação de professores no Brasil, em níveis macro e micro, repercutindo em diversos programas e ações. O Quadro 15 apresenta alguns desses programas/ações.

Quadro 15 – Programas e ações para formação docente.

(continua)

Programa/Ação	Descrição sintética
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	◆Priorizou atender às demandas e ações de formação inicial e continuada do MEC, em sintonia e regime de cooperação técnica com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com as Instituições de Educação Superior (IES), com a responsabilidade de ministrar os cursos de licenciatura aos professores que não possuísem formação em nível de graduação.
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	◆Priorizou ampliar a oferta da formação superior em nível de graduação e pós-graduação (<i>lato sensu</i>). ◆Focou nos docentes que atuam na educação básica, nas equipes diretivas, nos dirigentes municipais, entre outros.
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	◆Expansão dos cursos de licenciatura pelas universidades federais.

²²Resolução CNE/CP n. 2 de 1997; Resolução CNE ICEB n. 2 de 1999; Resolução CNE/CP n. 1 de 2002; Decreto n. 6.755/2009; Resolução CNE/CP n. 2/2015; Decreto n. 8.752/2016; Resolução CNE/CP n. 1 de 2006, entre outros.

Quadro 15 – Programas e ações para formação docente.

(conclusão)

Redes de capacitação e formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> ◆Pró-Infantil; ◆Educação Inclusiva – Direito à Diversidade; ◆Proinfo; ◆Pró-letramento - Linguagens e Matemática (atual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); ◆Programa Gestar - Português e Matemática; ◆Pró-Conselho; ◆Pradime; ◆Formação de Conselheiros Escolares; ◆Programa Escola Ativa.
Formação superior de professores em exercício	<ul style="list-style-type: none"> ◆1ª Licenciatura para professores da rede pública sem curso de graduação; ◆2ª Licenciatura para professores que atuam em disciplinas fora de suas licenciaturas; ◆Formação pedagógica para professores com graduação, mas sem licenciatura; ◆Formação pedagógica para bacharéis; ◆Cursos de Especialização (presencial, semipresencial e a distância); ◆Mestrados Profissionais.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018).

Também de acordo com Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018), a partir da década de 1990, e, sobretudo, após a promulgação da LDB/96, as políticas educacionais produzidas em consonância com as orientações dos organismos internacionais passaram a desafiar e alterar a lógica das políticas e gestão educacional no Brasil e, por conseguinte, o formato dos processos de formação e o perfil desses profissionais. Para essas autoras, isso fica nítido na medida em que houve diversos encaminhamentos do governo brasileiro, que propiciaram novos espaços formativos abrangendo diversos públicos, a exemplo dos docentes em serviço, futuros docentes, conselheiros de educação, dirigentes municipais, conselheiros escolares, os quais puderam participar e assumir protagonismo no processo da reforma educacional (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018).

Na mesma linha argumentativa, Gatti (2008) assinala que especificamente com relação à formação continuada, as regulamentações e normatizações advindas da LDB/96 respaldaram e redistribuíram as responsabilidades quanto a esta formação, bem como propiciaram a expansão de iniciativas voltadas para esta finalidade. A ampliação de possibilidades pode ser observada no Art. 62-A, parágrafo único da LDB, que garantiu que a formação continuada pudesse ser realizada “[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de **pós-graduação**” (BRASIL, 1996, p. 27, grifo nosso). Vale registrar que, com

esta ampliação de perspectivas, abriu-se caminho para a realização da formação continuada em cursos de especialização, mestrado e doutorado.

No ano de 2001, em conformidade com a **Declaração de Dakar** (2000), que estabeleceu que em todos os níveis de educação os professores devem ter acesso à formação por serem atores essenciais para uma educação de qualidade, foi sancionada a Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituindo o **Plano Nacional de Educação** (PNE) 2001-2011. Nesse plano é reafirmada, categoricamente, a centralidade do professor no processo educacional de qualidade, enfatizando que:

[...] a melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permitam a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional. (BRASIL, 2001, p. 46).

Destarte, o PNE/2001, com fundamento legal assentado na LDB/96 e com pressupostos políticos em sintonia com as Declarações de Jomtien (1990) e Dakar (2000), constitui-se em sucessor do Plano Decenal de 1993, reafirmando seus compromissos e, por via de consequência, reforçando a tese de que a formação continuada dos profissionais da educação representa a principal estratégia para a melhoria da sua qualidade. Para tanto, estabeleceu como um dos seus objetivos “[...] ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo” (BRASIL, 2001, p. 68).

Este Plano elencou ainda que a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, em parceria com universidades e instituições de ensino superior, ficando a cargo das instituições privadas a responsabilidade pela formação dos profissionais que atuam nessa esfera (BRASIL, 2001).

Além disso, é importante destacar que a garantia da formação continuada em cursos de pós-graduação, assim como a possibilidade de parcerias entre instituições de Educação Básica e Educação Superior com finalidade formativa foram fortalecidas pela Lei nº 11.502/2007. Entre outras disposições, mediante esta normativa legal, a CAPES ficou incumbida de subsidiar o Ministério da Educação em matéria de políticas e atividades voltadas à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica e Superior (BRASIL, 2007). A partir de então, houve uma aproximação maior entre o Sistema Nacional da Pós-graduação (SNPG) e a Educação Básica, tanto que este nível de ensino conquistou um espaço de destaque no Plano

Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020, inclusive com um capítulo específico intitulado “Educação Básica: um novo desafio para o SNPG” (BRASIL, 2010, p. 4).

De maneira semelhante aos Planos supracitados, o PNPG 2011-2020 recupera a trajetória recente da Educação Básica brasileira e aponta alguns desafios, conforme se constata no seguinte excerto: “[...] a melhoria da qualidade da educação básica permanece um grande desafio e tem que ser encarada como um assunto estratégico para o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 2010, p. 164). Entre outras estratégias para o enfrentamento deste desafio, incentivou-se a oferta de cursos de Mestrado Profissional voltados aos profissionais da Educação Básica, tanto na área de Ensino²³, quanto na área de Educação²⁴.

Na área de Ensino, Nunes (2017) sinaliza que uma das estratégias da CAPES para oportunizar formação continuada aos profissionais da Educação Básica consistiu no Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), criado em 2011, que possibilitou às universidades ofertarem em rede cursos de mestrado profissional mediante os seguintes Programas:

- a) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (ProfMat);
- b) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (ProFis);
- c) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Letras (ProfLetras);
- d) Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória); e,
- e) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes (ProfArtes) (NUNES, 2017, p. 24).

Do mesmo modo, também foram criados diversos Mestrados Profissionais na Área de Educação, os quais juntos aos mestrados da área de Ensino têm contribuído para qualificar os profissionais que atuam não só na Educação Básica, mas também na Educação Superior, assim como para alcançar a meta 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que estabelece que 50% dos professores atuantes na Educação Básica pública devem possuir pós-graduação até o final da vigência do plano (BRASIL, 2014).

Ainda sobre os Mestrados Profissionais, é oportuno realçar que a **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**, instituída mediante o Decreto nº

²³ Os PPG da área de Ensino focam nas pesquisas e produções em “ensino de determinado conteúdo”, buscando interlocução apenas com as áreas geradoras dos conteúdos a serem ensinados, tendo como objeto a mediação do conhecimento, seja em espaços formais, seja em não formais de ensino (DIAS; THERRIEN; FARIAS, 2017, p. 51).

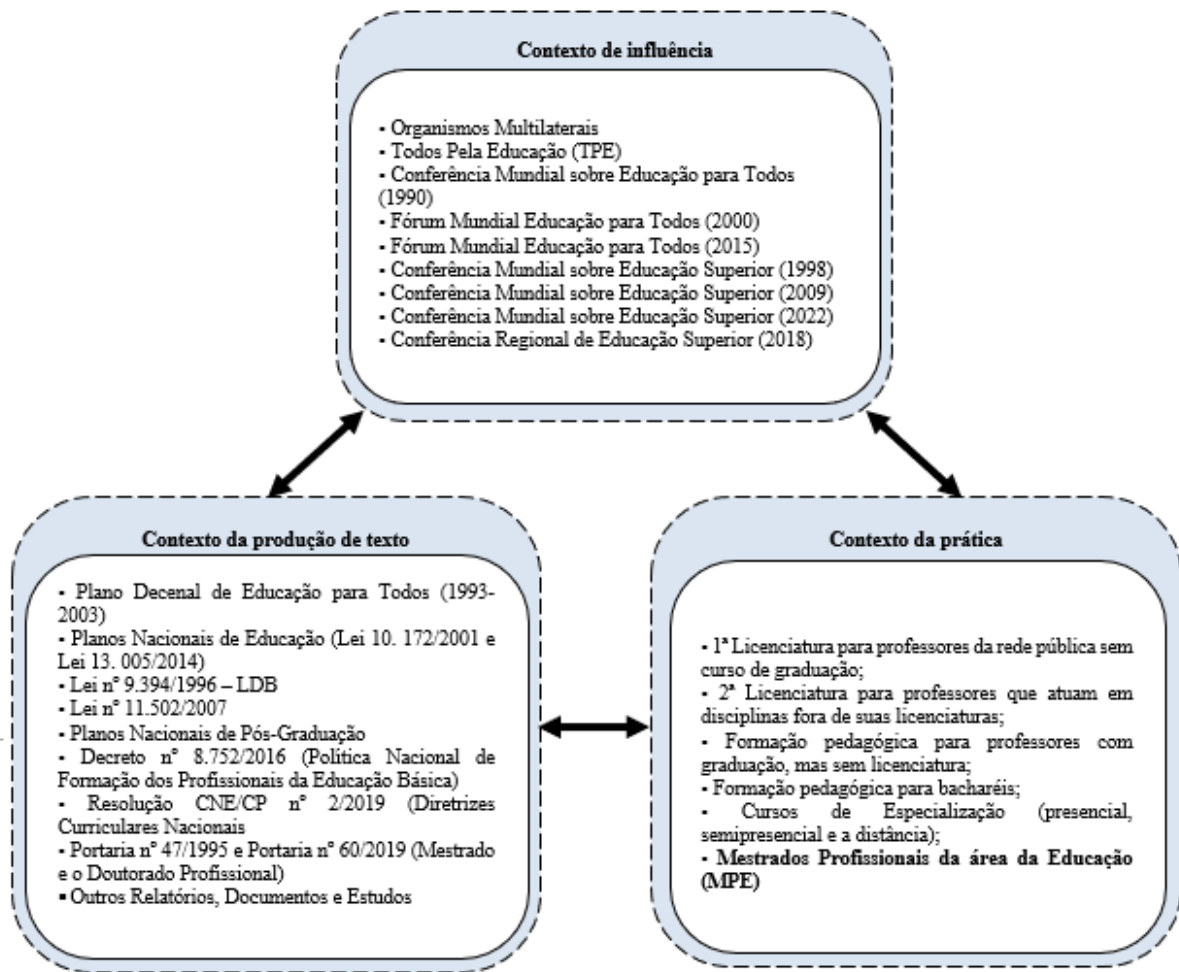
²⁴ Os PPG da área de Educação desenvolvem “[...] pesquisas que focalizam amplos aspectos dos processos de formação humana, desde suas concepções e fundamentos, bases epistemológicas, estruturas organizacionais e políticas para a educação escolar e não escolar, condições de qualidade, experiências e práticas, dimensões e diversidade, interfaces com outras áreas, etc. (BRASIL, 2019, p. 11).

8.752/2016, possibilitou a inserção destes no conjunto das iniciativas do planejamento estratégico nacional para suprir as necessidades das redes e sistemas de ensino por formação continuada, consoante o Art. 12, inciso X, “o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] mestrados acadêmicos e profissionais para graduados” (BRASIL, 2016, p. 5).

Dessa maneira, evidencia-se que está em curso, desde a década de 1990, um movimento mundial destinado à universalização da Educação Básica de qualidade. Associado a esta agenda, também existe um reiterado discurso que apregoa que os profissionais da educação são os atores principais para o alcance da educação de qualidade. Este discurso vem tendo ressonância no Estado brasileiro, que tem priorizado atender aos compromissos firmados em Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), bem como tem atuado em sintonia com as orientações e recomendações dos organismos internacionais, repercutindo, desse modo, nas [re] formulações de suas políticas educacionais.

Esse movimento das políticas, neste caso das políticas educacionais, analisado nesta pesquisa à luz da perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE, BALL; GOLD, 1992), se configura conforme disposto na Figura 11.

Figura 11 – Desdobramentos das políticas globais no contexto brasileiro.



Elaborada pelo autor com base em Bowe, Ball e Gold (1992).

É notório que os organismos internacionais, pelas diversas vias, tais como Conferências e Fóruns Mundiais, Relatórios, Estudos, entre outros documentos, influenciaram nas [re] formulações de políticas públicas educacionais no Brasil nas três últimas décadas, além do TPE em âmbito nacional. As políticas educativas criadas neste período, em boa medida, têm como elementos balizadores os compromissos, os objetivos e as metas estabelecidas nessas conferências, assim como em relatórios e estudos organizados pelas agências internacionais que embasam e têm desdobramentos nas políticas locais.

Nesse contexto, Souza (2016) alerta que, mesmo que a direção da política seja ainda de domínio do próprio estado nacional, há pelo menos dois aspectos que tensionam este poder. Um deles é “[...] que os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente” (SOUZA, 2016, p. 466).

O outro aspecto está relacionado à composição da agenda, ou seja:

[...] um estado nacional fica enclausurado entre sua autonomia de definição das políticas, com todo um aparato do estado que lhe é próprio, e a tensão provocada por uma agenda que é predominantemente externa, que lhe apresenta demandas as quais nem sempre são capazes de serem atendidas por seus aparelhos ou não correspondem às demandas locais/nacionais mais imediatas. (SOUZA, 2016, p. 466)

Na mesma linha argumentativa, Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018, p. 108-109) ponderam que:

[...] não basta, portanto, criar decretos, resoluções, programas, bem como marcos normativos que definam, determinem e resolvam o que o cenário educacional brasileiro deverá contemplar; tais ações acabam se esvaziando justamente pelo distanciamento da teoria e a legislação com o contexto na prática. A exemplo das orientações dos organismos multilaterais que são, de fato, importantes e decisivas para a melhoria da qualidade educacional nos diversos países envolvidos, o deslocamento dos documentos decorrentes de tais orientações para as práticas e processos formativos no ideário dos sistemas educacionais no Brasil, entretanto, tem se constituído um enorme desafio para a sua consecução.

As autoras enfatizam ainda que é necessário começar a inverter a lógica verticalizada e histórica de formulação e consecução das políticas educacionais no Brasil, focalizando no contexto microeducacional, a fim de atender efetivamente às necessidades dos docentes em seus reais contextos de atuação profissional (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018).

Em outras palavras, as autoras tensionam o contexto da prática, no qual as políticas educacionais são colocadas em ações pelos diversos atores em seus contextos de atuação profissional e, por isso, precisam ser pensadas a partir desses contextos. Nessa perspectiva, vislumbra-se que, de certo modo, um processo de mudança dessa lógica foi iniciado com a inserção dos MPE, os quais emergiram como alternativa para qualificar os profissionais da educação, a partir das problemáticas dos seus contextos de atuação, ou seja, a partir do contexto microeducacional que, por vezes, não havia sido contemplado até então em propostas de formação no âmbito *stricto sensu*.

5 A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E O MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A preocupação com a Educação e, conseqüentemente, com a formação dos profissionais que atuam nesta área, vem conquistando espaço na sociedade em decorrência das demandas e pressões de diversos grupos sociais no contexto dos novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

No cenário brasileiro, este quadro é visível nas [re]significações e ampliações das políticas de formação inicial e continuada, mediante novas propostas e programas, sendo o Mestrado Profissional um exemplo da materialização dessas novas propostas de formação continuada. Assim, neste capítulo será contextualizado e discutido especificamente o Mestrado Profissional vinculado à área da Educação da CAPES, tendo como enfoque sua inserção social. Com este propósito, para fins de melhor compreensão dos conceitos e argumentações que serão apresentados, o texto está dividido em dois subcapítulos. No primeiro, é apresentada, brevemente, a contextualização da pós-graduação brasileira, aprofundando a análise sobre os MPE com o intuito de reconhecer o contexto histórico, político e social que engendrou a modalidade profissional na área da Educação. No segundo subcapítulo, é abordada a inserção social enquanto dimensão do processo de avaliação externa da pós-graduação, tendo em vista discutir o seu significado e os desafios no contexto dos MPE.

5.1 O MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: MODALIDADE DE FORMAÇÃO EM CONTEXTOS EMERGENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

As possibilidades de formação continuada destinadas aos profissionais da educação têm crescido de forma considerável nas últimas décadas, por razões já explicitadas no decorrer da tese. É possível identificar, no conjunto dessas propostas formativas, a existência de formações de caráter mais amplo e genérico, tais como reuniões pedagógicas, participação em congressos, seminários, cursos de variados formatos e naturezas, assim como aquelas formações de caráter mais estruturado, oferecidas após a graduação ou após o ingresso na atividade profissional (GATTI, 2008).

Levando em conta os exemplos apresentados por Gatti (2008), percebe-se que o MPE se configura como um modelo formativo que se insere no universo das formações estruturadas, visto que acontece na pós-graduação *stricto sensu*, porém com a particularidade de ser na

modalidade profissional, cuja proposta tem outra perspectiva formativa²⁵. No entanto, independentemente do viés formativo, o MPE necessita atender aos preceitos da pós-graduação brasileira e, ao mesmo tempo, aos anseios de professores, gestores e demais profissionais que atuam na área da Educação, os quais vêm para a academia buscar conhecimento teórico-metodológico por meio desses cursos, para pesquisar as problemáticas do seu cotidiano profissional.

Em virtude desse escopo, o MPE acaba se diferenciando das formações de caráter mais amplo e genérico descritas por Gatti (2008) e, de certa maneira, das formações ofertadas na modalidade acadêmica. Para compreender esta modalidade, o Mestrado Profissional, é necessário reconhecer, num primeiro momento, como se configura a pós-graduação no Brasil, uma vez que é sob seus preceitos que a modalidade profissional opera. Para tanto, recuperam-se sucintamente os principais fatos que marcaram o surgimento e a organização da pós-graduação brasileira. Em seguida, o foco recai sobre o MPE com o intuito de identificar e analisar suas características e especificidades.

A pós-graduação brasileira é resultado de um longo processo de luta que teve a participação do Estado, de organizações da comunidade científica e do corpo docente das instituições de ensino e pesquisa, com vistas à superação do modelo de ensino superior no país, ou seja, escolas superiores isoladas voltadas à formação de profissionais liberais e dissociadas da pesquisa (MARTINS, 2003). Assim, os primeiros movimentos constitutivos da pós-graduação no Brasil datam do início da década de 1930, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851 de 1931), o qual designou que o sistema universitário deveria ser preferencial ao conjunto de escolas superiores isoladas, além de ter sido a primeira tentativa de implantação da pós-graduação nos moldes europeus (CAMARGO, 2017). Foi nesse contexto que nasceu a Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e, também, a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, sendo a UDF uma das primeiras universidades institucionalizadas a congregar cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia, e Instituto de Artes (FÁVERO, 2008).

A partir de então, conforme Camargo (2017), houve um crescimento da pesquisa científica, especialmente com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948 (MARTINS, 2003). Posteriormente, emergem as Associações Nacionais de Pós-graduação em diferentes áreas, sendo as pioneiras a Associação Nacional de Pós-graduação

²⁵ O Mestrado Profissional tem como um dos objetivos formar um sujeito que seja capaz de compreender e analisar criticamente a sua prática profissional e encontrar caminhos para aperfeiçoá-la (ANDRÉ, 2017).

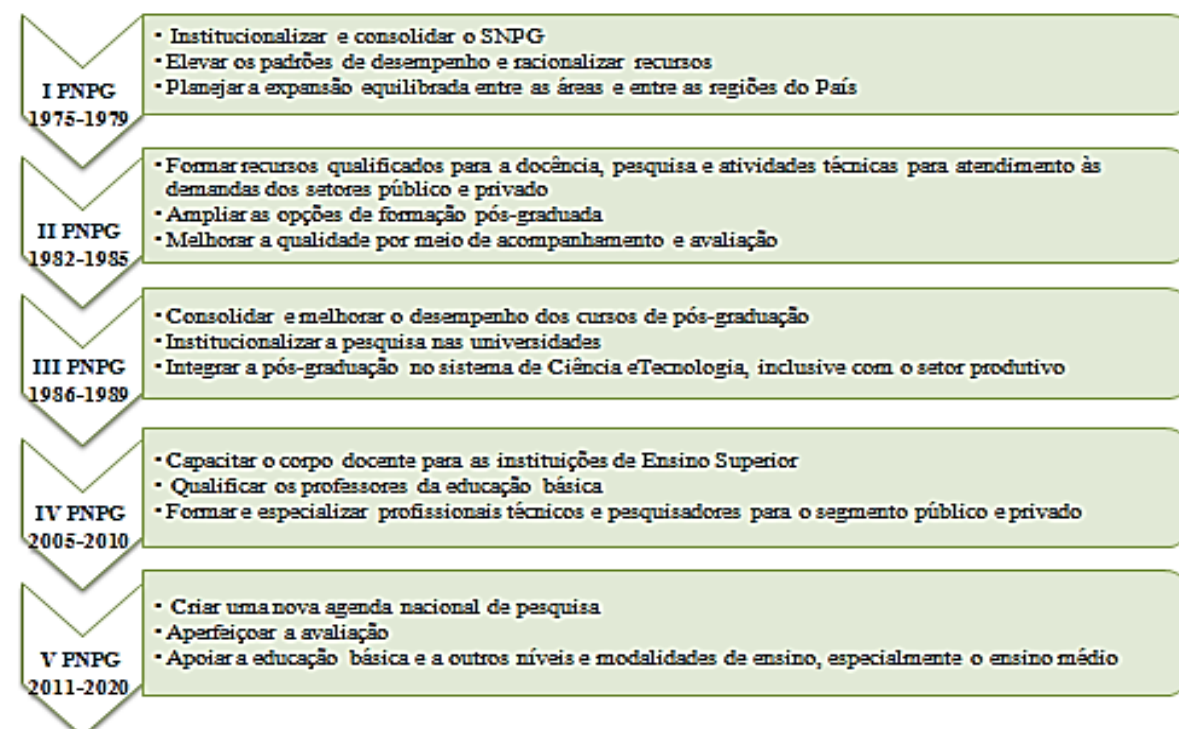
e Pesquisa em Educação (ANPED); Administração (ANPAD); Economia (ANPEC); e a de Política e Sociologia (ANPOCS).

Contudo, o divisor de águas no processo de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no país aconteceu com a criação, em 1951, de duas instituições: o Conselho Nacional de Pesquisas, atualmente CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MARTINS, 2003). Entre outras medidas, a CAPES e o CNPq, na década de 1950, iniciaram um processo de envio de estudantes e docentes para o exterior que, após o retorno, passaram a assumir a liderança intelectual nas universidades, propiciando a implantação dos primeiros programas de mestrado e doutorado no país (CAMARGO, 2017). Dessa maneira, essas duas Agências, além de representarem um marco na valorização do ensino superior, foram responsáveis pela implantação de políticas de pesquisa e de pós-graduação no país.

A partir dos anos 1960 em diante, com a ampliação do número de curso de pós-graduação, surge a necessidade de sistematização e regulamentação da pós-graduação no Brasil, o que veio a ocorrer mediante o Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação, o chamado Parecer Sucupira, em homenagem ao seu relator Newton Sucupira (MARTINS, 2003). Esse documento foi um marco conceitual e regulamentador da pós-graduação brasileira, pois dividiu-a em: *stricto sensu*, que correspondente aos cursos de mestrado e doutorado, e *lato sensu*, correspondente aos cursos de especialização e aperfeiçoamento (BRASIL, 1965).

Todavia, conforme observa Barros (1998), a pós-graduação foi implantada formalmente somente em 1968, a partir da reforma do ensino superior, via promulgação da Lei nº 5.540/68 (Lei de Reforma Universitária), que complementava e, ao mesmo tempo, redimensionava as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da época (Lei nº 4.024/61). A partir desta Reforma, as atividades de ensino e pesquisa passaram a ser obrigatórias em todas as Instituições de Ensino Superior no país, com vistas a atender as necessidades de formação de quadros altamente especializados para formação de docentes do ensino superior e, também, de profissionais mais qualificados para atender demandas decorrentes do desenvolvimento nacional (CAMARGO, 2017). Outro elemento relevante no contexto da expansão da pós-graduação foram as políticas de Estado, as quais têm como marco impulsionador os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), que cumprem um papel importante na elaboração de diagnósticos, diretrizes e estratégias para a pós-graduação (CAMARGO, 2017). A Figura 12 ilustra algumas das principais diretrizes de cada PNPG.

Figura 12 – Principais diretrizes de cada PNPG.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos PNPG.

Conforme reportado no V PNPG, esses Planos foram protagonistas de importantes etapas na história da pós-graduação brasileira, as quais foram sumarizadas no referido Plano da seguinte maneira:

- 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal;
- 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade;
- 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando ao desenvolvimento nacional;
- 4- a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização;
- 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação (BRASIL, 2010, p. 16).

Apesar dessa expansão e desenvolvimento, ao analisar o histórico dos PNPG, Mauler (2019, p. 79) chama atenção para o fato de que “[...] a CAPES convivia até recentemente, com uma incômoda lacuna quanto à concepção de seu fundador – o educador Anísio Teixeira – a pouca atenção à educação básica”. Conforme aponta a autora, essa lacuna começou a ser preenchida mediante a alteração da estrutura dessa agência, por meio da supracitada Lei nº 11.502, de julho de 2007, que determinou no Artigo 2º que a CAPES “[...] subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de

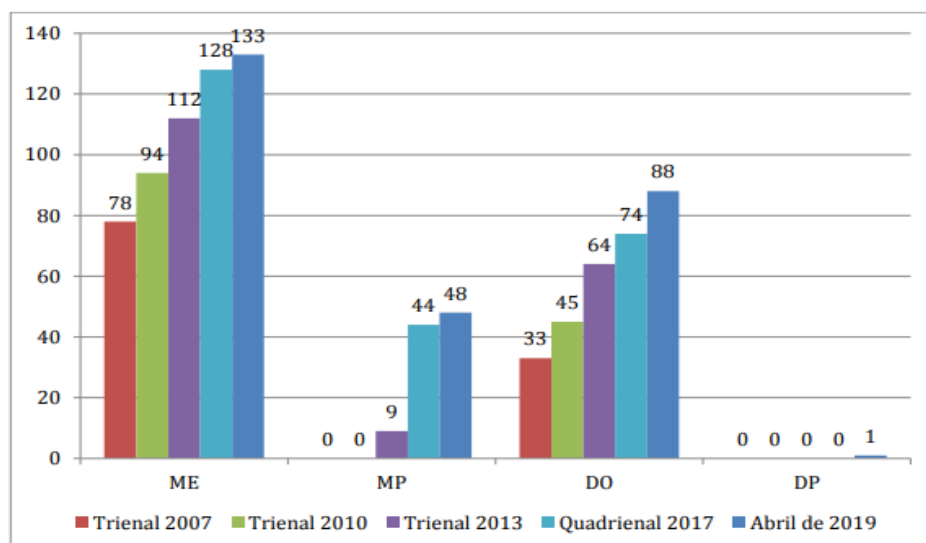
suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007, p. 1).

Tem-se, a partir de então, o caminho aberto para a implementação de programas destinados a aprimorar a qualidade da Educação Básica e estimular experiências inovadoras, possibilitando que mais tarde o MPE pudesse emergir no cenário da pós-graduação.

Assim, por meio dessa breve explicação é possível visualizar os principais fatos e elementos que contribuíram para o surgimento, desenvolvimento e organização da pós-graduação no Brasil. Porém, no contexto desta proposta de pesquisa, interessa realçar dois aspectos: a) a **pesquisa** é o elemento central na formação *stricto sensu*; b) a **política de avaliação** é considerada garantidora da qualidade dessa formação. Portanto, ainda que o MPE tenha um viés formativo e um público com demandas diversas daquelas geralmente atendidas pelos cursos acadêmicos, o espaço da pós-graduação *stricto sensu* requer que todos PPG (acadêmicos e profissionais) atendam suas normativas e políticas institucionais.

É nesse âmbito que o MPE emergiu e vem construindo sua caminhada em meio a resistências de parte da academia. As razões que levaram uma parcela dos estudiosos a colocarem restrições sobre esses cursos serão adiante discutidas, visto que, apesar das incertezas e desconfianças iniciais, essa modalidade vem se consolidando como espaço de formação no cenário educacional brasileiro (HETKOWSKI; DANTAS, 2016). Algumas evidências dessa consolidação podem ser constatadas por meio dos números, conforme disposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução quantitativa dos cursos de pós-graduação por modalidade.

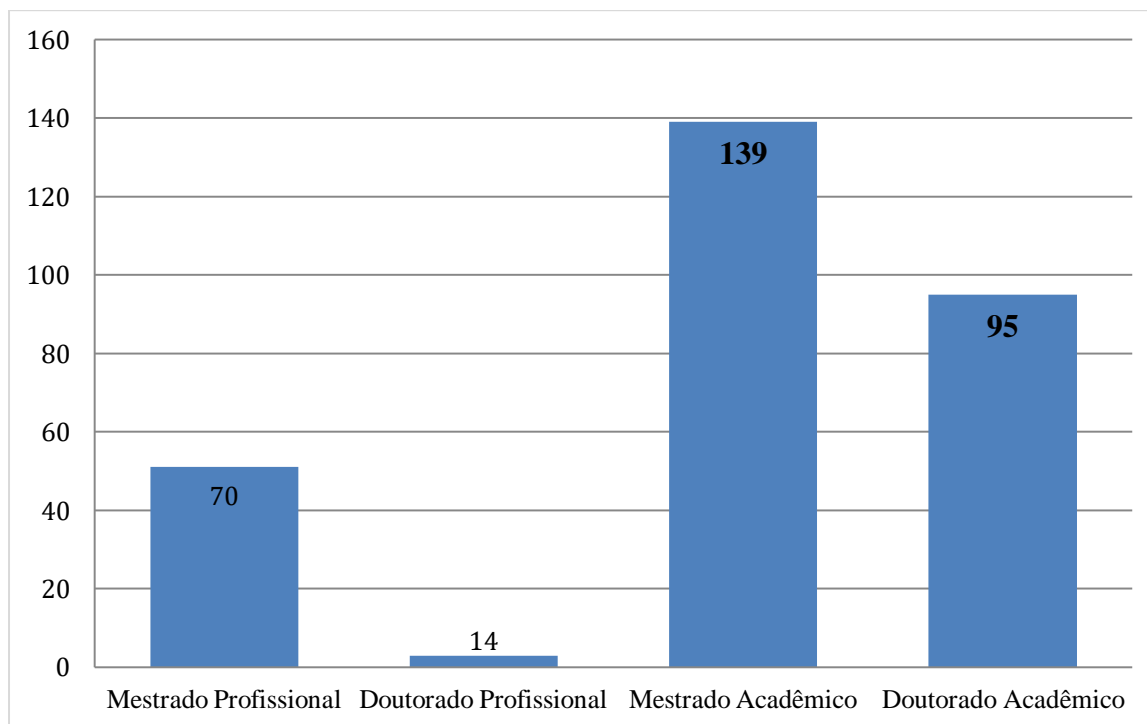


Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2019. Documento da Área de Educação, 2016.

Fonte: Documento da área de Educação (2019).

Conforme ilustrado, na avaliação trienal de 2013, eram nove cursos, na quadrienal de 2017 passaram para 44 e, em abril de 2019, foram contabilizados 48 cursos de MPE, representando uma ampliação de 433%. Atualmente existem 70 cursos de mestrados profissionais e 14 cursos de doutorados profissionais avaliados e reconhecidos na área da Educação da CAPES, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Cursos de pós-graduação avaliados e reconhecidos na área da Educação da CAPES.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na Plataforma Sucupira (2023).

Além da expansão quantitativa, é importante evidenciar como vem ocorrendo a consolidação do MPE em termos qualitativos, explorando seu percurso, desafios, especificidades e proposições. Para tal, apresenta-se uma contextualização histórico-descritiva visando auxiliar na compreensão de como emergiu a modalidade profissional na pós-graduação brasileira.

Sob esta perspectiva, convém sublinhar que a pós-graduação *stricto sensu*, desde 1965, por meio do Parecer nº 977, já sinalizava a necessidade de criação de cursos voltados à formação profissional para o mundo do trabalho, assim como a formação de pesquisadores para a academia (BRASIL, 1965). Contudo, somente nos anos 1990, por meio da CAPES, foram retomadas as discussões sobre a necessidade de criação de cursos de mestrado em uma modalidade diferenciada, denominada Mestrados Profissionais (HETKOWSKI; DANTAS, 2016).

De acordo com Ribeiro (2005), algumas das principais argumentações que levaram a CAPES a apostar na proposta do Mestrado Profissional foram: as demandas da sociedade atual por uma formação cada vez mais qualificada, inclusive para setores não acadêmicos; a constatação de que boa parte dos mestres e doutores não se encaminha para a Educação Superior; a inexistência de preconceito da CAPES quanto à transferência de conhecimento científico para o setor produtivo, contanto que o setor público e os movimentos sociais também sejam alvo dessa transferência.

Nessa conjuntura, mediante a Portaria nº 47/1995, formalizam-se na CAPES os procedimentos destinados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, ficando estabelecida a necessidade da articulação do ensino com as aplicações de pesquisas, projetos em parceria com o setor produtivo, oferta de atividades de extensão, entre outros requisitos (BRASIL, 1995). Três anos depois, a Portaria nº 80/1998 trouxe orientações mais detalhadas quanto aos requisitos e condições de enquadramento das propostas de mestrado profissional. Posteriormente, as regulamentações foram aperfeiçoadas e novas normativas²⁶ relativas a essa modalidade foram publicadas, inclusive a Portaria nº 60/2019, que regulamenta o mestrado e, também, o doutorado profissional, estabelecendo os seguintes objetivos para a modalidade profissional:

Art. 2º São objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais: I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia; II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local; III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas; IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados; V - formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação. (BRASIL, 2019, p. 26).

Dessa forma, o Mestrado Profissional vem ganhando seu espaço no contexto da pós-graduação brasileira e, a partir da criação do Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE)²⁷, selou uma história de consolidação em território nacional (HETKOWSKI; DANTAS, 2016). Contudo, a expansão desta modalidade ocorreu de modos

²⁶ Portaria nº 07/2009, Portaria nº 17/2009, Portaria nº 389/2017 e Portaria nº 131/2017.

²⁷ No Encontro Nacional do FOMPE, em 2018, considerando a autorização da CAPES para Doutorados Profissionais em Educação e o início do primeiro curso de Doutorado da Universidade Federal de Rondônia (UNIR, em 2019), o nome foi alterado para Fórum Nacional de Programas Profissionais em Educação.

distintos nas diversas áreas do conhecimento, a exemplo da área da Educação, que teve seus primeiros MPE criados em 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora e em 2010, na Universidade do Estado da Bahia (HETKOWSKI; DANTAS, 2016).

É importante realçar que a adoção desta modalidade de formação, pela Área da Educação, não pode ser compreendida sem levar em conta as influências do contexto mundial nas políticas educacionais nacionais, conforme já explicitado nos capítulos anteriores. A este respeito, Gatti (2008) corrobora asseverando que as demandas do mundo do trabalho e os desempenhos escolares insatisfatórios, desencadearam novas propostas de formação para os principais responsáveis por formar as novas gerações para a economia mundial, ou seja, os docentes. Acrescenta-se, ainda, o fato de que a pós-graduação brasileira durante três décadas foi essencialmente acadêmica, o que provocou exclusão dos profissionais atuantes na área da Educação a partir de “[...] uma demanda reprimida e latente à ampliação dos processos científicos e de inovação através da interação e do engajamento dos pesquisadores *stricto sensu* com a sociedade, especialmente com a rede pública de ensino” (HETKOWSKI, 2016, p. 12).

Nesse contexto, portanto, emerge o MPE enquanto:

[...] uma nova perspectiva, não apenas no que eles podem promover, mas no próprio processo que implicou concebê-los, dar-lhes forma, desenhar arranjos institucionais. Trata-se de um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 26).

As afirmações sugerem que se trata de contexto emergente, considerando-se uma nova possibilidade formativa, que demanda novos processos e [re]organização institucional, implicando desafios e possíveis tensionamentos aos envolvidos. Em vista disso, entende-se que o MPE, por determinar a necessidade de [re]articulações dos arranjos da pós-graduação, entre outras demandas, congregando elementos que podem caracterizá-lo como contexto emergente a partir do surgimento de uma nova modalidade da pós-graduação, para além da acadêmica. Antes de explicitar tais elementos, convém assinalar que contexto emergente é um conceito relativamente recente nas produções científicas internacionais e, sobretudo nacionais, por isso é necessário elucidá-lo com base em autores que discutem essa temática.

Nessa direção, em âmbito internacional, tem-se a definição de contexto emergente como

[...] estado de mutação que se encontra em todas as partes e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação, mas como se trata de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os

lados e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo. (DIDRIKSSON, 2008, p. 5, tradução nossa).

No Brasil, a Rede Sul-Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) compreende contextos emergentes na Educação Superior como “[...] configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386). Na concepção de Bolzan (2016), contextos emergentes compreendem desafios e estratégias que surgem a partir dos processos de globalização no âmbito escolar e acadêmico, decorrentes da expansão do ensino superior, sistema de cotas inclusivas, inovação tecnológica, o que exige a reconfiguração desses espaços. Ainda, sob a perspectiva conceitual, é importante compreender que:

[...] as transformações que acontecem no contexto das Instituições de Educação Superior (IES), aparentemente, são internas, porém, possuem inter-relação com as demandas sociais, culturais, econômicas, entre outras, que implicam no surgimento de uma nova arquitetura para a Educação Superior e, conseqüentemente, atuais demandas para a universidade que, influencia e se deixa influenciar pelas políticas públicas educacionais globais e locais. Essa realidade multifacetada passou denominar-se **contexto emergente e requer uma nova pedagogia universitária que se ancora num ambiente de mudança e tensionamentos** (DALLA CORTE, 2017, p. 358, grifo nosso).

Fica evidente que são vários elementos que configuram contextos emergentes no âmbito da Educação Superior. No entanto, tendo em vista o enfoque ser o MPE, considera-se fundamental buscar sustentação em autores que empreendem pesquisas com foco nesta modalidade, a fim de encontrar respostas para algumas indagações como: quais são as especificidades dos MPE? Quais especificidades podem configurar contextos emergentes?

Nesta lógica, Fialho e Hetkowski (2017, p. 19, grifo nosso) explicam que:

[...] os **mestrados profissionais**, em face da natureza da formação e das especificidades dos trabalhos de conclusão, **vêm se constituindo como um espaço importante de aplicação, de geração e de avaliação de metodologias que vão além da compreensão dos fenômenos**, por incorporarem a perspectiva da aplicação, da intervenção ou do desenvolvimento.

As autoras complementam destacando que os MPE representam espaços formativos e investigativos que se abrem diante do imenso campo de atuação de professores, gestores e profissionais da educação, propiciando a aproximação e interlocução entre Educação Superior e Educação Básica (FIALHO; HETKOWSKI, 2017). Essa caracterização deixa evidente um elemento basilar desta modalidade para a formação continuada, ou seja, articulação do processo

formativo com o investigativo (pesquisa). Em que pese isso pareça trivial, uma vez que o mestrado acadêmico também oportuniza o processo formativo articulado à pesquisa, há que se considerar que existem especificidades no contexto do MPE, como a inserção social das pesquisas realizadas – questão que será adiante explicitada.

Nessa direção, Ribeiro (2006, p. 215), ao se referir à pesquisa nos mestrados profissionais, pondera que:

[...] o que se almeja é algo aparentemente simples, mas bastante ambicioso e difícil, que o aluno entenda a importância da pesquisa em sua área profissional, que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita, mas que se fará no futuro – e finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão.

Mesmo que este autor não esteja se referindo especificamente aos MPE, essa afirmação demonstra a potência da pesquisa no processo formativo que se desenvolve na modalidade profissional, uma vez que se espera que ela seja incorporada no cotidiano da prática profissional. Concordando com a proposição de Ribeiro (2006) e avançando um pouco mais, André (2017) acrescenta que o lugar da pesquisa no MPE é o de propiciar ferramentas para que o mestrando/mestre possa compreender e analisar criticamente sua prática profissional e encontrar caminhos para aprimorá-la. Assim, a pesquisa necessita contribuir para a formação [...] de sujeitos autônomos, que desenvolvam opiniões e ideias próprias, que ao fazer uma leitura crítica da realidade, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade (ANDRÉ, 2017, p. 828). Em outras palavras:

[...] o que se propõe é que **o profissional seja um pesquisador de sua prática** e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A **pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional** em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos. (ANDRÉ, PRÍNCEPE, 2017, p. 105-106, grifo nosso).

Nas proposições elencadas pelas autoras, nota-se a defesa incisiva da pesquisa, considerando-a como elemento fundamental para formação dos profissionais que buscam o MPE. Da mesma forma, é destacada a importância da pesquisa da própria prática, na qual o pesquisador e os pesquisados estão imbricados e implicados com vistas a intervir na realidade investigada. Diante da importância e da forma como a pesquisa é conduzida no MPE, ela acaba

recebendo algumas denominações como: pesquisa engajada (GATTI, 2014), pesquisa aplicada/interventiva (HETKOWSKI, 2016), pesquisa implicada (SALES, 2020).

No que se refere à pesquisa engajada, destaca-se a contribuição de Gatti (2014), ao fazer a distinção entre pesquisa acadêmica e a pesquisa por ela denominada engajada. Na compreensão dessa autora, a pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada, sendo o problema construído com base na teoria ou em referentes teóricos, com o propósito de validar teorias, criar um novo ramo explicativo, evidenciar lacunas na teoria, propor outra perspectiva explicativa, entre outras possibilidades. A pesquisa engajada, por sua vez, tem foco na realidade empírica, que é o ponto de partida e de chegada, buscando evidenciar fatos específicos, por meio da compreensão de situações localizadas, com vistas a encontrar soluções e propor alternativas (GATTI, 2014).

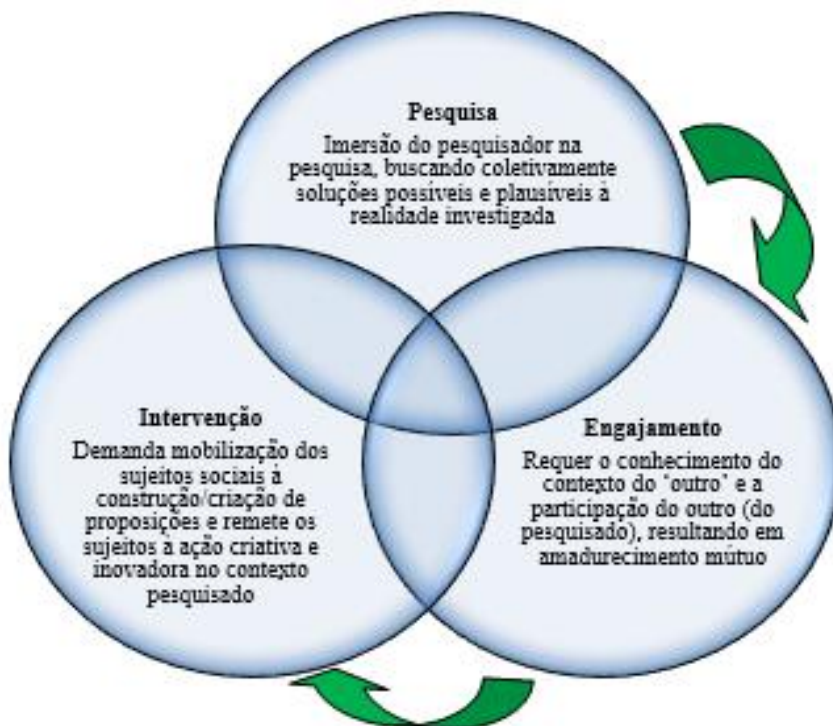
Dessa maneira, André (2017) assinala que a distinção entre pesquisa engajada e pesquisa acadêmica está no seu objeto de estudo, ou seja, a primeira tem como referência a prática profissional e a segunda o avanço do conhecimento. Por outro lado, a autora destaca que existe um ponto de aproximação, que é a exigência de caminhos e cuidados metodológicos rigorosos tanto na pesquisa acadêmica quanto na pesquisa engajada.

Quanto à compreensão da pesquisa aplicada, Hetkowski (2016) argumenta na mesma direção, demarcando que o princípio da aplicabilidade no MPE centra-se nas dinâmicas relacionadas ao trabalho nas organizações educacionais, ou seja, investigações com foco nos processos educativos, formativos, criativos com intuito de provocar impactos pedagógicos, na gestão, na efetivação de projetos, processos, produtos, cursos, entre outros relacionados ao contexto de atuação profissional. Sob a perspectiva desta autora, a pesquisa aplicada:

[...] provoca a reflexão sobre as questões abordadas, suscita o surgimento do “novo”, intervém, cientificamente, no contexto estudado e estimula o pesquisador suplantar a dimensão discursiva e epistêmica, ampliando as possibilidades de propor e atuar, junto a um coletivo, na busca de soluções reais para problemas reais. (HETKOWSKI, 2016, p. 22, grifo do autor).

Neste fragmento é possível perceber que a autora problematiza o caráter interventivo da pesquisa aplicada, pontuando que a intervenção tem alicerce em bases científicas e na procura de soluções objetivas para problemas concretos. Para tanto, há algumas etapas a serem seguidas pela pesquisa aplicada no âmbito dos MPE, as quais segundo Hetkowski (2016), com base em Hetkowski, Viana e Ferreira (2014), envolvem a imersão na pesquisa, o engajamento e a intervenção, conforme ilustrado na Figura 13.

Figura 13 – Etapas da pesquisa aplicada no âmbito do MPE.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Hetkowski (2016).

Conforme a Figura 13, a pesquisa aplicada demanda um conjunto de ações encadeadas que requerem o entrelaçamento entre o pesquisador e o coletivo de pesquisados, a fim de que aconteça o amadurecimento mútuo que propiciará a mobilização desses sujeitos à intervenção no contexto investigado. Além disso, a pesquisa aplicada requer o “[...] imbricamento das teorias e práticas; empirias e cientificidade; experiências e novas aprendizagens; realidade e possibilidades; problemas e soluções; propostas e ações [...]” (HETKOWSKI, 2016, p. 24).

Com base no exposto, é possível afirmar que no MPE existe um modo peculiar de se fazer pesquisa, e essa maneira de pesquisar “[...] marca as experiências em Programas Profissionais em Educação (PPE), tendo seus sujeitos como protagonistas de uma ação na qual se investiga a própria prática, o que contribui para o deslocamento para uma pesquisa implicada” (SALES, 2020, p. 10-11). É importante pontuar que esse movimento, na direção da pesquisa implicada, também pode ser visto sob a perspectiva de:

[...] que não existe separação entre aquele que pesquisa e o mundo; entre sujeito e objeto; que, como gente e pesquisador, aquele que investiga, também é um produtor desse mundo quando projeta as verdades desse mundo - as formas de atuação no mundo - em seus próprios modos de ser, pensar e atuar no mundo, quando permite que as coisas, ideias, modos de ser, pensar e atuar constitua a si mesmo. (UECKER; POSSA, 2020, p. 54).

Por essa ótica, a implicação “[...] rompe com a ciência instituída fundamentada no paradigma moderno [...] e não diz respeito à noção de comprometimento, motivação ou relação pessoal com o campo de pesquisa/intervenção; ao contrário, explorar a implicação é falar das instituições que nos atravessam” (ROMAGNOLI, 2014, p. 47). Concorde-se com a posição da autora que os pesquisadores são atravessados por um conjunto de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças (ROMAGNOLI, 2014) e que isso influencia na pesquisa e precisa ser considerado no contexto da formação e atuação profissional. Contudo, entende-se que implicação também remete à motivação e ao comprometimento do pesquisador com o contexto investigado, pois, possivelmente, será mais difícil alcançar a mobilização e a participação dos coletivos envolvidos sem o compromisso do pesquisador.

A partir dos conceitos e argumentações apresentados, ficou elucidado que a pesquisa produzida no âmbito dos MPE tem algumas especificidades emergentes e, embora receba denominações e compreensões ligeiramente distintas (pesquisa engajada, pesquisa aplicada/interventiva, pesquisa aplicada/implicada), os autores convergem quanto à importância de pesquisador e pesquisados estarem implicados/engajados no processo de construção da pesquisa, bem como reconhecem os desafios que isso representa no contexto desses cursos e nos contextos de atuação profissional dos estudantes e egressos.

Todavia, para além das especificidades relativas à pesquisa, existe outro elemento que é intrínseco à modalidade profissional: o produto educacional. Conforme explicitado, o MPE tem um público-alvo compreendido por professores, gestores, entre outros profissionais atuantes na área da Educação, razão pela qual o processo formativo e investigativo é voltado para “[...] problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 30). No MPE, existe, portanto, a necessidade de articulação da pesquisa com o produto educacional, uma vez que “[...] traz também implícito o comprometimento do pesquisador ao ir além da identificação dos problemas que envolvem o ambiente pesquisado para a apresentação de uma proposta de modificação do que se observou saindo do papel para a realidade” (CARDONA; SEGAT, 2020, p. 94).

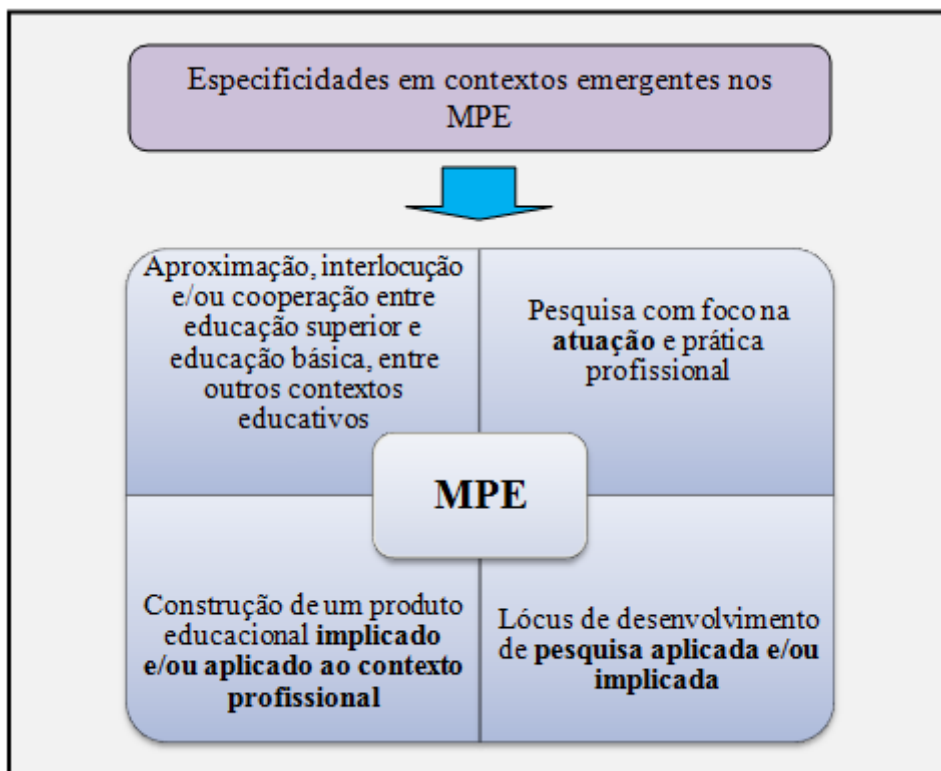
Assim, o produto educacional consiste em produção técnica que pode assumir uma diversidade de formatos como planejamento estratégico, diretrizes, normas técnicas, propostas de formação continuada, entre outros formatos; mas também se constitui como uma produção intelectual, porque resulta de uma pesquisa alicerçada em referenciais teórico-metodológicos implicados ao contexto de atuação profissional.

Entretanto, esta nova perspectiva trazida pelo MPE, mediante a utilização da pesquisa aplicada e implicada e a possibilidade de construção de um produto educacional, suscitou, desde o início, rejeição por parte de alguns pesquisadores da área da Educação, sob o argumento de que a formação de pesquisadores poderia ser comprometida por uma perspectiva pragmática de pesquisa (ANDRÉ, 2016). Em outras palavras, os MPE representariam uma ameaça aos mestrados acadêmicos, pois colocariam em risco o importante espaço conquistado por esses cursos, ou seja, a instauração de uma tradição de pesquisa no Brasil e a formação mais sistemática de pesquisadores (SEVERINO *apud* ANDRÉ, 2016).

De acordo com Hetkowski e Dantas (2016), algumas razões que levaram pesquisadores a serem contrários à implementação desta nova modalidade na área da Educação foram os ideais e concepções do século XVIII ainda presentes na academia. Em outros termos, “[...] as concepções, os fundamentos, os métodos e os procedimentos corporativamente sancionados e consolidados geram mais resistência a tudo que se apresente como inovador, como diferente do que é aceito e praticado tradicionalmente” (ROMÃO; MAFRA, 2016, p. 12). Contudo, o II FOMPE (2015) e os encontros subsequentes deste Fórum têm ratificado a importância e a contribuição desta formação que valoriza a relação teoria-prática e a multiplicidade de formatos de recursos educativos, diante da diversidade de programas, estudantes e contextos (ZAIDAN; REIS; KAWASAKI, 2020). Esta modalidade de curso na pós-graduação vem demonstrando que produz pesquisas e produtos educacionais que contribuem para qualificar os contextos educativos e, por este motivo, não é inferior à modalidade acadêmica.

Assim sendo, rememoram-se as indagações iniciais: quais são as especificidades dos MPE? Quais especificidades podem configurar contextos emergentes? Em resposta, elencam-se alguns elementos, conforme se ilustra na Figura 14.

Figura 14 – Especificidades dos MPE em contextos emergentes.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Cabe mencionar que não se esgotam na Figura 14 as especificidades sinalizadoras de contextos emergentes, porém compreende-se que a pesquisa aplicada/implicada e o produto educacional são aspectos que necessitam ser colocados em relevo, quando se discute esta modalidade de formação continuada emergente na pós-graduação *stricto sensu*. Isto porque tais especificidades representam características e, ao mesmo tempo, desafios do ponto de vista da dinâmica interna dos PPG, mas também sob a perspectiva do processo avaliativo externo realizado pela CAPES, são enfoques que serão aprofundados a seguir, uma vez que estão intimamente relacionados à inserção social.

5.2 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: EM DEBATE A INSERÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO MESTRADO PROFISSIONAL DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A pós-graduação brasileira é reconhecida e destacada no cenário nacional e internacional. Este reconhecimento se deve, entre outros aspectos, à criação de um sistema de acompanhamento e avaliação dos programas, realizado mediante julgamento por pares que vem contribuindo de forma significativa para o êxito deste nível de ensino (BRASIL, 2010).

Ancorado em um modelo composto por métricas auditáveis que, por vezes, tem recebido duras críticas de membros da comunidade científica, este formato vem assegurando uma base estável de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (SOUSA JÚNIOR; VERHINE, 2020). Para esses autores, apesar das divergências quanto à sistemática adotada, em especial nos Colégios²⁸ de Ciências da Vida e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, notadamente de matriz quantitativa, com ênfase em produção científica de artigos em periódicos de fator de impacto, o Colégio de Humanidades, que abrange a área da Educação, vem mesclando abordagem quantitativa e qualitativa nas avaliações de seus programas (SOUSA JÚNIOR; VERHINE, 2020).

Tendo em vista não ser o foco aprofundar o debate sobre o processo avaliativo da pós-graduação, considerando que a inserção social transcende o aspecto avaliativo, apresenta-se um breve panorama com vistas a demonstrar a evolução do sistema avaliativo da CAPES para, em seguida, discutir especificamente esta dimensão que tem um caráter mais qualitativo, denominada inserção social, considerando o contexto do MPE.

Inicialmente, há que se referir que sob a responsabilidade da CAPES, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação no Brasil foi implementado em 1976 e, desde então, a avaliação é caracterizada por três eixos:

1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas. (BRASIL, 2010, p. 125).

Evidentemente que este Sistema, no decorrer de mais de quatro décadas, passou por algumas modificações e aprimoramentos. Nesta perspectiva, destaca-se que durante o período 1976-1997 vigorou a avaliação dos cursos com base em uma escala conceitual alfabética de A até E, sendo considerados cursos de padrão internacional somente aqueles classificados com conceito A.

De 1997 em diante, a escala numérica de 1 a 7 passou a ser utilizada, na qual são considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com conceitos 6 e 7 (BRASIL, 2010). As notas 1 e 2 são consideradas insuficientes, resultando no descredenciamento do curso. A nota 3 significa desempenho médio com padrões mínimos de qualidade. Quanto às notas 4 e 5, estas correspondem a um desempenho entre bom e muito

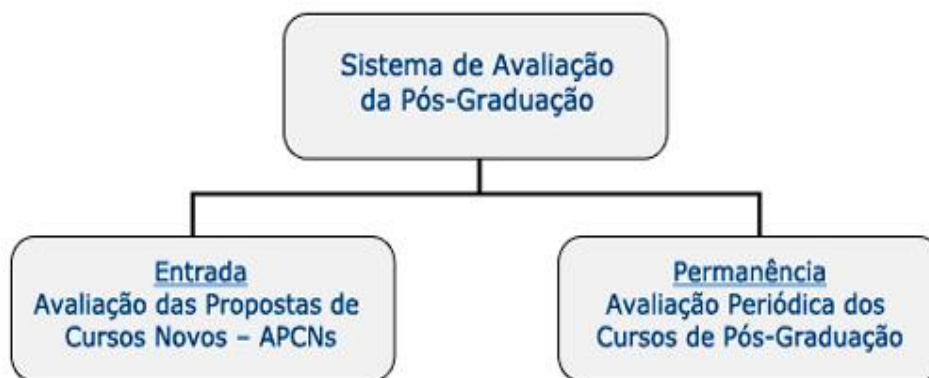
²⁸ A CAPES adota o sistema de Colégios, os quais agregam as 49 áreas de avaliação.

bom, sendo 5 a nota máxima para programas que possuem apenas curso de mestrado (NOBRE; FREITAS, 2017).

Em termos de periodicidade, entre 1976 e 1984, as avaliações eram anuais, assumindo caráter bienal a partir de 1984 até 1998, quando o intervalo passa ser trienal, e, a partir de 2014 até os dias atuais, a avaliação tem um intervalo quadrienal (VOGEL, 2015).

Na configuração atual, o Sistema de Avaliação da CAPES está dividido em dois processos distintos, abrangendo a entrada e a permanência dos cursos de mestrado e doutorado, tanto acadêmicos quanto profissionais no SNPG, conforme ilustrado na Figura 15.

Figura 15 – Processos do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação.

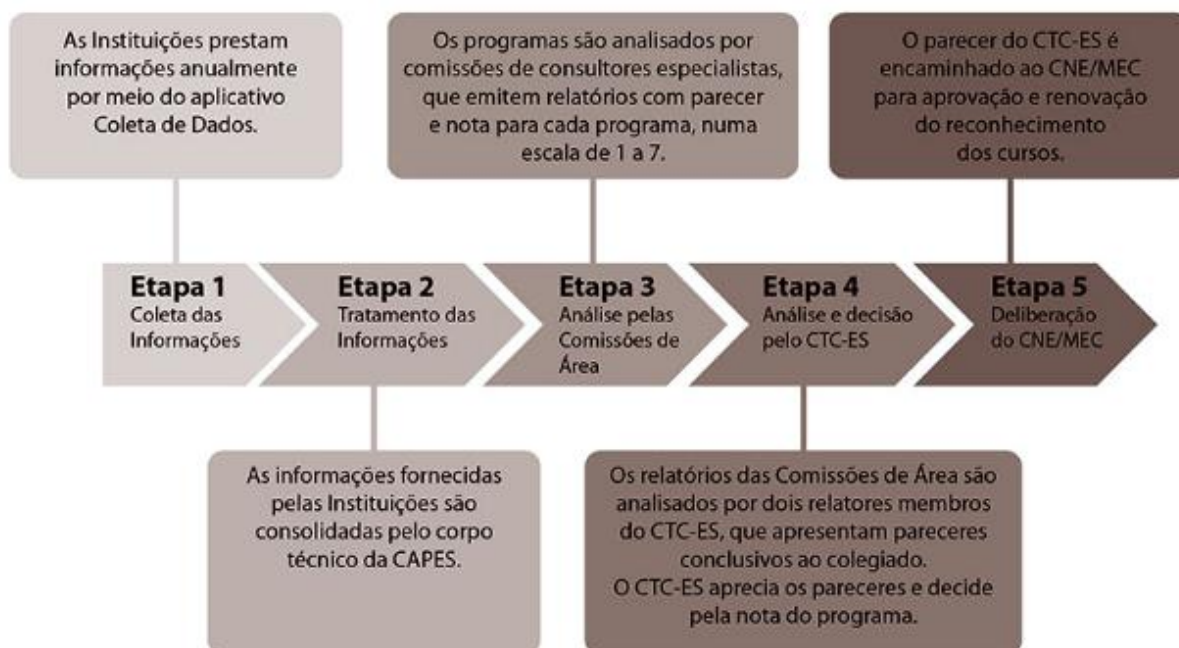


Fonte: Brasil (2021).

Neste Sistema, os dois processos atendem aos mesmos fundamentos: reconhecimento e confiabilidade fundamentada na premissa da qualidade, assegurada pela análise dos pares; critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e transparência firmada na ampla divulgação das decisões, ações e resultados, por meio do site da CAPES e das páginas das áreas de avaliação (BRASIL, 2021).

Conforme referido, a avaliação quadrienal constitui parte do processo de permanência dos programas no Sistema, sendo realizada em 49 áreas de avaliação, número vigente em 2023, e seguindo a sistemática e o conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), por meio do fluxo demonstrado na Figura 16.

Figura 16 – Fluxo de permanência dos cursos no SNPG.

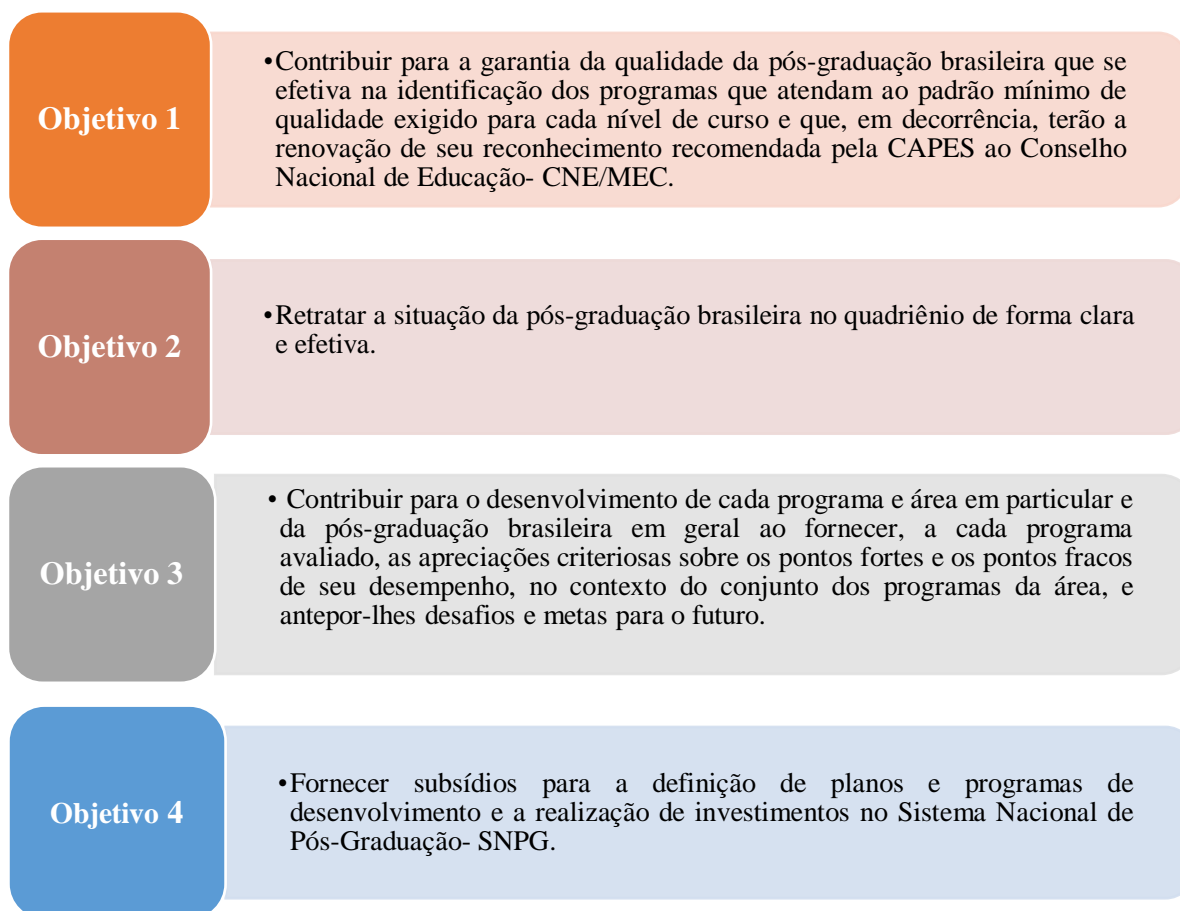


Fonte: Brasil (2021).

Ademais, convém destacar que os processos avaliativos têm como referência os seguintes documentos: os Documentos de Área, as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação. Nos Documentos de Área, estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos PPG pertencentes a cada uma das áreas (BRASIL, 2019). Em relação à ficha avaliativa, é importante afirmar que a emergência inovadora do último quadriênio (2017-2020) foi a reorganização em três quesitos (Programa; Formação e Impacto na Sociedade) em substituição aos cinco quesitos anteriores (Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social) (BRASIL, 2019).

Quanto aos resultados do processo da Avaliação Quadrienal 2017-2020, a CAPES espera que possam permitir a consecução dos seguintes objetivos, conforme Figura 17.

Figura 17 – Objetivos dos resultados da Avaliação Quadrienal 2017-2020.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base no sítio da CAPES (2021).

É oportuno referir que os resultados das avaliações também são utilizados por estudantes que observam as notas como critério de escolha de seus futuros cursos, assim como por agências de fomento nacionais e internacionais para direcionar suas políticas de fomento, conforme as notas atribuídas pela avaliação (NOBRE; FREITAS, 2017). Este último quesito de fomento das agências não diz respeito aos MPE, já que os mesmos ainda não contam com nenhum tipo de recurso da CAPES e nem são priorizados em editais de outras agências de fomento.

Entretanto, interessa aos propósitos deste tópico discutir especificamente o quesito/dimensão inserção social, o qual foi integrado ao quesito Impacto na Sociedade na ficha utilizada na última avaliação quadrienal.

Nesses termos, para iniciar a discussão, há que se pontuar que o quesito inserção social passou a fazer parte da ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no ano de 2007. Mas afinal, qual a importância e o significado desse quesito? A relevância desse quesito reside no fato de que ele “[...] significa o reconhecimento oficial, pela Capes, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e deve assim, não apenas melhorar a ciência, mas

também melhorar o país [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 82). O autor destaca, ainda, que cada área do conhecimento tem autonomia para definir como entende a inserção social.

Em consulta ao Documento de Área (Educação), identificou-se que a inserção social dos programas de pós-graduação da área da Educação é tratada como “[...] um enorme desafio, considerando a magnitude dos problemas sociais no Brasil e a baixa qualidade da educação básica pública” (BRASIL, 2019, p. 15). O documento faz alguns apontamentos e direcionamentos necessários para vencer os desafios, sinalizando a necessidade premente dos PPG da área priorizarem ações que impactem no cenário educacional contemporâneo, tais como incentivo a pesquisas aplicadas, atividades de extensão, produção de materiais, entre outras intervenções que promovam a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Ademais, o documento realça a importância da elaboração e implementação de uma política articulada de inserção social, a qual “[...] deve evidenciar o alcance que o PPG pretende em termos de inserção social, especialmente no que tange à educação básica, estabelecendo metas e formas de acompanhamento” (BRASIL, 2019, p. 16).

Conforme já anunciado, os quesitos e critérios avaliativos estão constantemente sendo atualizados pela comunidade acadêmico-científica e, por conseguinte, a inserção social foi agregada ao novo quesito Impacto na Sociedade, sendo avaliada de acordo com a missão e o perfil do programa, devendo a política de inserção social observar o seguinte:

- a) Priorização das temáticas locais ou regionais e/ou campos de atuação do profissional nos trabalhos de conclusão do PPG
- b) Desenvolvimento institucional das seguintes atividades: participação em redes nacionais de pesquisa; parcerias com as redes de educação básica; formação continuada de profissionais da educação; assessorias e consultorias; organização de eventos; ações de interiorização; articulação com movimentos sociais
- c) Adoção de ações afirmativas na seleção de alunos (BRASIL, 2020, p. 17).

Cabe sublinhar que esses itens que compõem a política de inserção social abrangem tanto a modalidade acadêmica quanto a modalidade profissional. Porém, pretende-se avançar na discussão com o propósito de analisar como tais itens se articulam aos MPE, pois esses cursos acabam por assumir maiores responsabilidades na implementação deste quesito, uma vez que têm como natureza o desenvolvimento de pesquisas aplicadas com o propósito de mediar resoluções das necessidades de uma dada realidade social (NUNES; FERNANDES, 2016).

Partindo-se desses pressupostos, e buscando ser coerente com o posicionamento epistemológico crítico-analítico adotado (TELLO; MAINARDES, 2015), julga-se necessário recordar algumas características e especificidades dos MPE para cotejar com os aspectos

constitutivos da inserção social, a fim de verificar o imbricamento entre esses cursos e a inserção social e as implicações derivadas desta relação.

Nesse enfoque, inicia-se demarcando que os MPE apresentam diferentes ênfases em relação aos seus projetos pedagógicos. Existe uma ênfase que está relacionada à **formação continuada** como um aprimoramento dos profissionais da educação, especialmente a partir da reflexão crítica sobre suas práticas, mediante pesquisas sobre seus locais e experiências de atuação com vistas a possíveis intervenções nesse âmbito (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018 grifo do autor).

Outra ênfase tem predomínio nos mestrados acadêmicos, mas foi incorporada também a alguns mestrados profissionais, ou seja, a **formação para pesquisador**, tendo como principal argumento a potencial contribuição desse enfoque para o avanço da área de conhecimento, mesmo quando trata de problemas concretos, uma vez que objetiva averiguar hipóteses, rever teorias, podendo subsidiar novas abordagens para a compreensão dos problemas educacionais (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018 grifo nosso).

A terceira ênfase se refere à **produção de conhecimento aplicado**, cujo foco recai no desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional que se constitua em material a ser utilizado por outros profissionais para qualificar o processo educativo e de gestão da Educação (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018 grifo nosso).

De acordo com esses autores, “[...] cada uma das três ênfases se apoia em um tipo de relevância social, pois a bandeira da “melhoria da educação” é muito ampla e cobre uma enorme gama de perspectivas e alvos” (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018, p. 6). Sobre o alcance ou impacto dessas três ênfases, os autores realçam que é algo difícil de ser avaliado, mas que não deveria ser desconsiderado.

Seguindo a lógica de apresentação das especificidades e interfaces desta modalidade, é pertinente mencionar o estudo realizado por Calderón et al. (2019), que classificou os cursos de MPE a partir de grandes focos temáticos, conforme disposto na Tabela 2.

Tabela 2 – Grandes focos temáticos dos MPE no Brasil.

Grandes Focos Temáticos	Quantidade	%
Formação de professores em diversas modalidades	16	36,8
Gestão educacional em diversas modalidades	10	22,7
Educação em campos específicos	7	15,3
Educação, tecnologias e educação a distância	6	13,8
Ensino-aprendizagem, currículo e práticas pedagógicas	5	11,4
Total	44	100,0

Fonte: Calderón *et al.* (2019, p. 144).

Sousa Júnior e Verhine (2020), a partir dos dados levantados por Calderón et al. (2019), ponderam que o foco na formação de professores provavelmente ainda seja maior, pois o eixo temático diz respeito à área de concentração dos programas; entretanto, como as áreas em geral são desdobradas em linhas de pesquisa, mesmo áreas como tecnologias, currículos e práticas pedagógicas podem abrigar pesquisas direcionadas à formação de professores.

Outro dado a ser considerado é que os MPE são bastante heterogêneos e amplos, envolvendo, também, outros focos temáticos em menor incidência, porém, não menos importantes, fortalecendo a importância desses cursos para o atendimento de demandas específicas das realidades locais e regionais (CALDERÓN et al., 2019). O Quadro 16 evidencia além dos grandes focos temáticos os focos temáticos específicos, demonstrando as interfaces desses cursos.

Quadro 16 – Grandes focos temáticos e focos temáticos específicos dos MPE no Brasil.

Grandes Focos Temáticos	Focos Temáticos Específicos	Quantidade	%
Formação de professores em diversas modalidades	Formação de professores	6	13,6
	Formação de professores da educação básica	4	9,1
	Formação de professores e gestores educacionais	4	9,1
	Formação de professores e práticas interdisciplinares	1	2,3
	Formação de professores, avaliação e práticas pedagógicas	1	2,3
Gestão educacional em diversas modalidades	Gestão educacional	2	4,5
	Gestão de ensino da educação básica	1	2,3
	Gestão e avaliação da educação pública	1	2,3
	Gestão e desenvolvimento da educação profissional	1	2,3
	Gestão e práticas educacionais	1	2,3
	Gestão escolar e sistemas de ensino	1	2,3
	Políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior	1	2,3
	Políticas públicas e gestão da educação básica	2	4,5
Educação em campos específicos	Educação escolar	2	4,5
	Educação do campo	1	2,3
	Educação e ciências sociais	1	2,3
	Educação pública	1	2,3
	Educação sexual	1	2,3
	Ensino de astronomia	1	2,3
Educação, tecnologias e educação a distância	Educação tecnológica	2	4,5
	Educação de jovens e adultos, educação e diversidade, gestão e tecnologias aplicadas à educação	1	2,3
	Tecnologia e gestão em educação a distância	1	2,3
	Tecnologias, comunicação e educação	1	2,3
	Telemedicina e telessaúde	1	2,3
Ensino-aprendizagem, Currículo e Práticas Pedagógicas	Ensino e aprendizagem	2	4,5
	Currículo, linguagens e inovações pedagógicas	1	2,3
	Práticas educativas	1	2,3
	Teoria e prática de ensino	1	2,3
Total		44	100,0

Fonte: Calderón et al (2019, p. 145).

Essa diversidade de enfoques temáticos coloca em destaque suas interfaces com diferentes contextos, demandas, áreas e subáreas, focos formativos e o papel promissor dos MPE, em especial sob a perspectiva de sua articulação com a Educação Básica e enquanto dinâmica potencializadora da formação dos profissionais da educação. No entanto, ao mesmo tempo, essa diversidade de focos temáticos específicos pode ser um sinalizador da amplitude das demandas formativas e dos desafios enfrentados pelos MPE em direção à qualidade da educação no Brasil.

Nesse viés, é necessário assinalar que, embora existam aproximações entre os programas acadêmicos e os profissionais, tendo em vista que ambos têm a função de formar pesquisadores para interatuação na Educação Básica e Superior, também existem diferenças consideráveis entre essas modalidades, especialmente pelo fato de que, nos mestrados profissionais, o objetivo central é o desenvolvimento de pesquisa implicada e aplicada tendo em vista produtos destinados à solução de problemas concretos do ambiente profissional (SOUSA JÚNIOR; VERHINE, 2020). Os autores enfatizam que não se pode perder de vista que no mestrado profissional os pesquisadores produzem ciência a partir da problematização de sua prática, assumindo, desta forma, uma postura investigativa e proativa de compreensão e de transformação da realidade na qual se inserem. Em verdade, os profissionais pesquisam suas práticas ancorados em referenciais teórico-metodológicos, com o intuito de encontrar soluções para situações vividas no contexto profissional, culminando com a elaboração de produtos educacionais implicados e aplicados.

Para tanto, a pesquisa tem papel primordial na formação dos mestres profissionais que atuam na área da Educação, pois possibilita que possam compreender e analisar criticamente sua prática profissional e encontrar formas de aperfeiçoamento (ANDRÉ, 2017; SOUSA JÚNIOR; VERHINE, 2020). Porém, é relevante assinalar que o perfil de alguns estudantes que ingressam nos mestrados profissionais apresenta características diferenciadas quanto ao domínio de saberes considerados básicos ou essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa científica (NERES; NOGUEIRA; BRITO, 2014).

Agregando mais um elemento peculiar aos MPE, recuperam-se algumas reflexões de autores que discorrem sobre a interlocução entre a Educação Superior e a Educação Básica propiciada por estes cursos, e, na sequência, cotejam-se com alguns dados de pesquisas empíricas sobre este tema. Fialho e Hetkowski (2017) definem os MPE como espaços de aplicação e geração de processos formativos investigativos, que articulam teoria e prática e viabilizam o diálogo entre os dois níveis de ensino: Educação Superior e Educação Básica. Nessa lógica, os MP, ao focalizarem, em grande parte, os profissionais que atuam na Educação

Básica, poderão reforçar ou provocar o compromisso da Educação Superior com a qualificação dos professores que atuam neste nível de ensino (CAMPOS, GUÉRIOS, 2017). No entanto, esta articulação com a Educação Básica tem sido apontada como um desafio por alguns pesquisadores que se ocupam deste tema.

A esse respeito, Lima, Ferreira e Villarta-Neder (2019), ao analisarem a percepção dos egressos acerca da efetividade das ações formativas no contexto da Educação Básica, constataram que as contribuições ainda requerem um tratamento que propicie a criação de estratégias para uma maior visibilidade das ações e pesquisas desenvolvidas e a sistematização das percepções dos egressos. Na mesma direção, elenca-se a pesquisa com egressos de um MPE que verificou as contribuições desta formação no nível pessoal, profissional e para a Educação Básica. Os resultados indicaram que a prática profissional foi transformada pela pesquisa realizada, uma vez que existe “[...] relação direta entre a pesquisa e a realidade profissional, no entanto, o impacto pretendido pela aplicação dos projetos de intervenção ainda é algo a ser conquistado, o que revela necessidade de criar políticas para esse fim” (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016, p. 63).

Com este breve resgate, foi possível elencar alguns elementos que compõem a identidade dos MPE, bem como trazer ao debate algumas de suas interfaces e desafios a serem reflexionados, permitindo o avanço para a análise dos aspectos constitutivos da inserção social, a fim de verificar o seu entrelaçamento com os MPE e as possíveis implicações decorrentes.

Nessa perspectiva, sobre a questão da *priorização das temáticas locais ou regionais e/ou campos de atuação do profissional nos trabalhos de conclusão do PPG*, é possível vislumbrar que este elemento constitutivo da inserção social acaba tendo implicações importantes no contexto dos MPE. Isso porque abordar temáticas locais, regionais ou questões do campo de atuação profissional é um aspecto intrínseco à natureza dos MPE, uma vez que é a partir da temática do contexto profissional que emerge a problemática, a qual será o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa implicada e aplicada.

Por sua vez, a pesquisa implicada e aplicada focaliza questões do contexto da prática e propõe encaminhamentos ou soluções que se materializam nas propostas/produtos educacionais. Entretanto, o produto educacional não é algo acabado e estanque; pelo contrário, requer movimento e ação dos atores inseridos no contexto investigado, a fim de que produza transformações e impactos socioeducacionais.

Assim, ao analisar a inserção social, é importante que se observe que a priorização de temáticas locais ou regionais e/ou campos de atuação do profissional acaba tendo outra dimensão no contexto dos MPE, ou seja, para além de priorizar temas locais e do contexto de

atuação, é fundamental para a concretude da inserção social, em suas interfaces, encontrar soluções viáveis para problemas práticos que emergem dessas temáticas locais.

Quanto ao aspecto *participação em redes de pesquisa*, cabe assinalar que os Mestrados Profissionais trouxeram para a Universidade sujeitos com perfis consideravelmente distintos daqueles encontrados nos mestrados e doutorados acadêmicos (NERES; NOGUEIRA; BRITO, 2014), o que requer atenção por parte dos PPG no sentido de oportunizar aos pós-graduandos o desenvolvimento das habilidades que necessitam ser aperfeiçoadas, a exemplo do aprimoramento da prática da pesquisa científica.

Dessa forma, percebe-se um cenário que vai ao encontro das proposições defendidas por Ball e Mainardes (2011), quando afirmam que as políticas são pensadas e escritas sem levar em conta os diferentes contextos, recursos, desigualdades regionais ou capacidades dos locais nos quais serão implementadas. Isso ficou evidente, uma vez que a inserção social dos MPE é permeada por suas interfaces e desafios, que não são intransponíveis, mas requerem [re] articulações dos envolvidos no contexto da prática, pois é nesse contexto que a política produz efeitos e consequências (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Por esse viés, pretende-se ampliar as discussões acerca da inserção social dos MPE, em especial daqueles programas que alcançaram êxito nesse quesito, pois pode ser um caminho promissor para ampliar o conhecimento e, dessa forma, fortalecer a inserção social dos cursos. Além disso, a inserção social dos MPE é muito mais do que um quesito avaliativo, constituindo-se em oportunidade de interlocução, construção e consolidação de redes e processos de cooperação, produção de conhecimento compartilhado, bem como transformação social e educacional.

6 O CONTEXTO DA PRÁTICA: EM DISCUSSÃO A INSERÇÃO SOCIAL DO MP/PPGEdu – UNIPAMPA E DO MP/PPPG – UFSM

As discussões ao longo desta pesquisa evidenciam que as políticas educacionais alcançam a concretude por meio das ações dos diversos atores em seus contextos de atuação. Conforme Bowe, Ball e Gold (1992), é no contexto da prática que a política é interpretada e pode ser recriada por aqueles que a colocam em ação. Esse processo de transformar textos e discursos políticos em ações pode ser compreendido por meio da Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), a qual permite compreender “[...] que as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas” (MAINARDES, 2018, p. 5).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a análise de políticas por meio desta teoria requer que se leve em consideração diversas dimensões contextuais, ou seja, aspectos materiais, estruturais e relacionais são variáveis que precisam ser incorporadas na análise. As dimensões contextuais oferecem elementos que possibilitam identificar e analisar as interpretações, as traduções e as adaptações realizadas no contexto da prática (MAINARDES, 2018).

No caso desta pesquisa, o contexto da prática abrange dois MPE: o Mestrado Profissional em Educação, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (MP/PPGEdu), da Universidade Federal do Pampa, e o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, o qual é ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (MP/PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria.

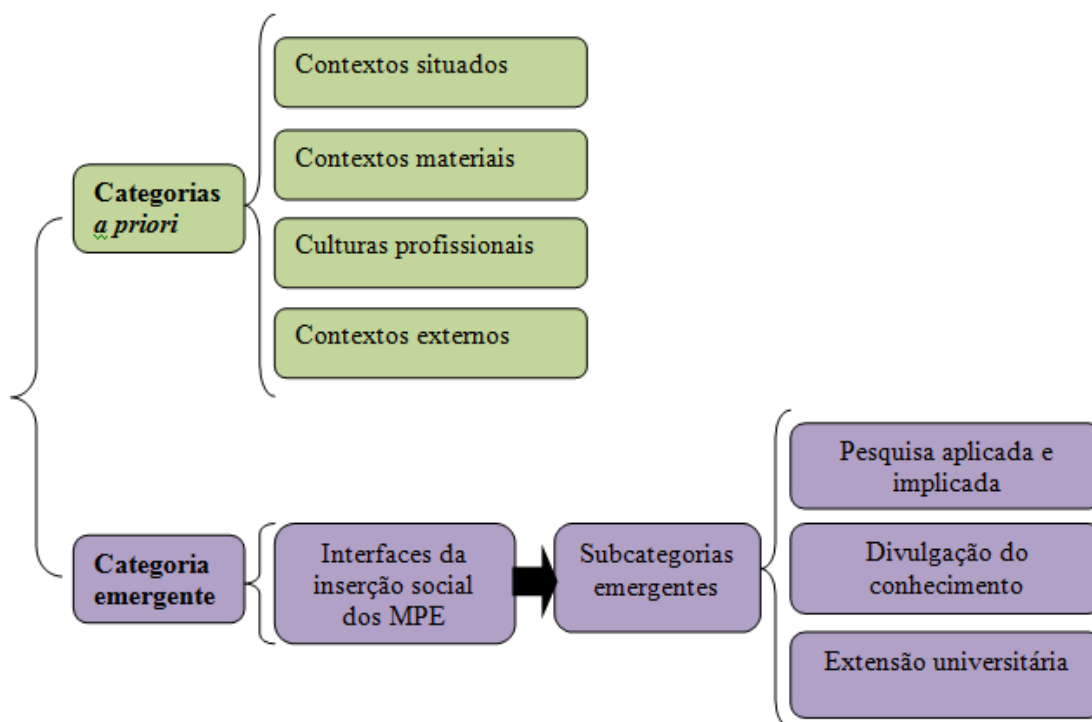
Desse modo, este capítulo tem a finalidade de compreender como ocorre o processo de colocar a política em ação, neste caso dos aludidos PPG, sob a perspectiva da inserção social.

É preciso demarcar, uma vez mais, que a busca da compreensão do fenômeno pesquisado será conduzida a partir da Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), associada à Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016), tendo como perspectiva epistemológica o pluralismo e o posicionamento epistemológico crítico-analítico (TELLO; MAINARDES, 2015).

Assim sendo, conforme defende Moraes (2003), a ATD permite que o pesquisador produza e explicita sua compreensão por meio de um metatexto composto por um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos, os quais derivam das categorias e subcategorias construídas (MORAES; GALIAZZI, 2016). Em consonância com os pressupostos da ATD, foram elencadas categorias *a priori*, a partir da Teoria da Atuação, bem como foram construídas

categorias/subcategorias emergentes, com base no *corpus* de análise, conforme esquema categorial ilustrado na Figura 18.

Figura 18 – Esquema categorial



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na Teoria da Atuação e no *corpus* de análise.

Para fins de melhor organização das discussões, optou-se por iniciar com as categorias *a priori* e, na sequência, aborda-se a categoria emergente e suas subcategorias. Nesta lógica, serão descritos os principais achados em cada categoria e, no final, serão apresentados argumentos interpretativos. Por fim, será elaborado um subcapítulo, no qual será apresentada a compreensão em forma de síntese com vistas a dar sustentação à tese defendida nesta pesquisa.

Considerando os aspectos éticos da pesquisa, as identidades das duas coordenadoras dos Programas foram preservadas no momento de apresentar os trechos das entrevistas, sendo identificadas apenas como Coordenadora A e Coordenadora B.

6.1 CONTEXTOS SITUADOS

Os contextos situados refletem as condições específicas de cada PPG objeto desta análise. Para fins desta discussão, foram levados em consideração alguns elementos tais como

histórico, perfil do PPG e as principais estratégias e ações de inserção social, bem como alguns desafios. Para tanto, será apresentada uma contextualização de cada PPG, iniciando-se pelo PPGEduc da Unipampa e, posteriormente, apresentando-se o PPPG da UFSM.

6.1.1 O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEduc) da Unipampa – Mestrado Profissional em Educação

No intuito de melhor situar o PPGEduc, apresenta-se uma breve contextualização do município de Jaguarão e da Universidade Federal do Pampa.

O município de Jaguarão se localiza na microrregião Sul do estado do Rio Grande do Sul, contando com uma área de 2054km² e limitando-se com os municípios de Arroio Grande e Herval no Brasil e Rio Branco no Uruguai. A distância até a capital do estado é de 395km, sendo a população estimada pelo Censo de 2022 de 26.603 habitantes (IBGE, 2023).

O município, emancipado em 1832, se insere no panorama econômico da Região Sul do estado, baseando-se principalmente na agricultura e pecuária, com ênfase na cultura do arroz. Também, se notabilizam algumas receitas oriundas de comércio diversificado e do turismo de locais históricos e situação de fronteira internacional (PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÃO, 2023).

Porém, a situação de fronteira, paradoxalmente, gera alguns problemas para a economia do município: se por um lado incrementa o turismo, por outro cria entraves à instalação de indústrias, estradas e pontes, por se tratar de área regida pela Lei de Segurança Nacional para Fronteiras, de 1979:

Em decorrência de tal lei, grande parte das indústrias não se instalaram nesses espaços territoriais, o que interferiu indiretamente no desenvolvimento dos municípios, já que, conjuntamente com a distância relativa de grandes centros microrregionais e principalmente estaduais, como Rio Grande, Porto Alegre e Santa Maria, produziram-se limitações ao desenvolvimento local, caracterizado em torno da produção de alimentos monopolizada por poucos latifundiários do agronegócio (SILVA, 2020, p. 63).

Em termos educacionais, a taxa de escolarização do município é de 97,01% para a faixa de 6 a 14 anos, havendo 20 escolas de ensino fundamental, seis de ensino médio e cinco Instituições de Educação Superior, das quais três são privadas e duas são públicas: um campus do Instituto Federal do Sul – IFSul; um campus da Universidade Federal do Pampa (IBGE, 2023).

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) foi criada no ano de 2008, a partir de extensões já existentes da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Pelotas. Conta atualmente com *campi* em dez municípios: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. Atualmente a instituição tem 69 cursos de graduação, entre licenciaturas, bacharelados e tecnólogos, mais 58 cursos de Pós-graduação, entre especializações, mestrados e doutorados (PDI UNIPAMPA, 2019).

Conforme Silva (2020, p. 62):

Resultado de muitas reivindicações da comunidade que reside nas regiões de fronteira do estado, e principalmente dos moradores da “metade sul” do Rio Grande do Sul, a Unipampa surgiu com o dever de cooperar com a região em que está inserida – um território extenso, marcado pelas fronteiras com a Argentina e o Uruguai, e consideráveis problemas na área da educação e no desenvolvimento socioeconômico junto a uma demanda por maior acesso dessas populações à Educação Básica e Superior.

Antes da criação da Unipampa, o acesso à Educação Superior pública e gratuita somente se viabilizava através da saída dos interessados rumo aos grandes centros regionais e à capital do Estado, o que, no caso específico de Jaguarão, aliado à relativa estagnação econômica, contribuiu para uma significativa redução populacional no município. Neste sentido:

[...] a oferta de educação superior pública e gratuita, articulada com investimento sistemático em pesquisa e extensão pode contribuir significativamente para o desenvolvimento regional. A criação de uma universidade federal como estratégia para a promoção do desenvolvimento regional e da melhoria da qualidade de vida de sua população veio ao encontro dessa realidade de carência de oportunidades. Nesse ínterim, a UNIPAMPA se preocupa, desde seu início, em contribuir para atender demandas regionais da melhor forma possível (PDI UNIPAMPA, 2019).

Os princípios orientadores do Projeto Pedagógico institucional da Unipampa compreendem: formação acadêmica ética, reflexiva, propositiva e emancipatória; excelência acadêmica e sentido público. Entre as políticas de ensino, destaca-se a ênfase na formação de professores para a Educação Básica, através da promoção e qualificação de licenciaturas, pós-graduações, programas, projetos e iniciativas afins de formação continuada (PDI UNIPAMPA, 2019).

Com relação ao ensino de pós-graduação, o PDI da instituição ressalta:

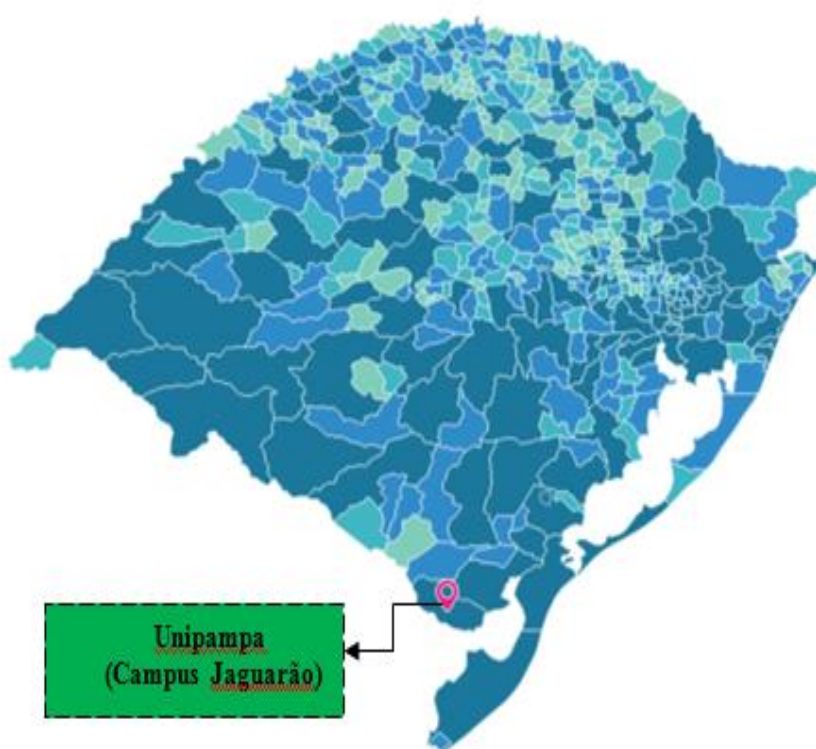
Os cursos de pós-graduação, devem ter um olhar para o cenário regional, buscando gerar conhecimento para solução dos problemas locais e formar recursos humanos conscientes do papel transformador de que a sociedade precisa. Ainda assim, uma visão do cenário nacional e internacional jamais deve ser esquecida, através da

participação de redes de pesquisa nesses níveis, a fim de qualificar os projetos desenvolvidos e buscando a inserção e fixação da UNIPAMPA nesses cenários (PDI UNIPAMPA, 2019).

O Campus Jaguarão da Unipampa se domiciliou em prédio próprio no ano de 2010. Atualmente, conta com oito cursos de graduação e dois de pós-graduação, compreendendo um destes o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu).

A Figura 19 possibilita visualizar a localização do **Campus Jaguarão** da Unipampa, onde está situado o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu).

Figura 19 – Localização geográfica da Unipampa – Campus Jaguarão.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>.

O Programa de Pós-graduação em Educação, abrangendo o Mestrado Profissional em Educação, na Unipampa Campus Jaguarão, foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2012, ofertando vagas com exclusividade para professores da rede pública de Educação Básica (SELAU; HAMMES; GRITTI, 2016).

O Programa se classifica na Área de Conhecimento – Educação e a Área de Concentração – Planejamento Educacional, abrigando atualmente somente o Mestrado

Profissional em Educação, o qual obteve nota 4 (quatro) na última avaliação quadrienal (2017-2020) da CAPES. Possui duas Linhas de Pesquisa: LP1 – Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial; LP2 – Política e gestão da educação.

O MP/PPGEdu é balizado pela inserção social apregoada no PDI vigente da Unipampa, visando contribuir ativamente para o desenvolvimento e qualificação do cenário educacional da microrregião Sul do estado. Neste contexto, rege-se pela:

I. Formação e produção de conhecimentos orientados pelo compromisso com o desenvolvimento regional e a construção de uma sociedade justa e democrática; II. Equidade no acesso e na continuidade dos estudos; III. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; IV. Pluralismo de ideias e concepções acadêmico-científicas; V. Garantia de padrão de qualidade; e VI. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PPGEdu, 2023).

São objetivos do Programa de Pós-graduação em Educação da Unipampa Jaguarão:

I. Construir conhecimento de qualidade em conjunto com os profissionais da Educação Básica, preferencialmente, com os que atuem em Instituições de Ensino da Mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul;
II. Refletir sobre implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão a partir da reflexão de práticas transformadoras; e
III. Atender demandas decorrentes da gestão e práticas tanto de unidades escolares, como de Secretarias Municipais e Conselhos Municipais e/ou Estaduais de Educação (REGIMENTO PPGEdu, 2023, p. 1).

Assim, o Programa se alinha às necessidades do município e mesorregião no qual se domicilia, focado fundamentalmente no desenvolvimento e incremento da Educação Básica, através da qualificação de seus profissionais docentes e gestores.

Atualmente o Programa conta com pelo menos dezesseis Projetos de Pesquisa e seis Grupos de Pesquisa. A revista que reúne a produção do curso é a **Educar Mais** (Qualis B3), em parceria com outros Programas de Pós-graduação em Educação (IFSul e Univille), e publicada anualmente em ritmo de fluxo contínuo para recepção de trabalhos.

O Programa conta com um corpo de professores integrado por docentes permanentes, visitantes e colaboradores. Dos primeiros, se espera que ministrem disciplina(s), orientem estudantes e desenvolvam projetos de pesquisa almejando construir conhecimentos ou tecnologias reconhecidamente pertinentes e relevantes, considerando suas linhas de pesquisa (REGIMENTO PPGEdu, 2023).

O credenciamento dos docentes permanentes é de responsabilidade do Conselho do Programa, o qual deve acompanhar anualmente a produtividade regular e qualificada de cada professor em atividades de ensino, pesquisa e orientação de estudantes no âmbito do Programa,

considerando sua atuação como docente de graduação e pós-graduação e a significância de sua produção intelectual. Exige-se, ainda, destes docentes vínculo funcional com a Unipampa ou Termo de Compromisso como Docente Externo (desobrigados neste caso de ministrar aulas na Graduação). Aos docentes afastados para Pós-doutorado ou atividades relevantes em sua área de conhecimento, pode-se, eventualmente, liberar das exigências de atuação em aulas e vínculo com a universidade, mantendo-se seu credenciamento junto ao Programa (REGIMENTO PPGEduc, 2023).

Os docentes e pesquisadores visitantes serão propostos e credenciados pelo Conselho do Programa, tendo vínculo com outras instituições de ensino e ou pesquisa que os autorizem a atuar junto à Unipampa. Nesse sentido, se exigirá deles que se comprometam com o PPGEduc em tempo integral por um período contínuo, em que se dedicarão a atividades de ensino, pesquisa e extensão, incluídas as orientações de estudantes. É necessário cadastro junto às Pró-reitorias de Pós-graduação e Pesquisa e de Gestão de Pessoas, sendo que estes profissionais deverão formalizar um contrato de trabalho junto à Universidade, ou serem remunerados por meio de Bolsa de Órgão de Fomento ou da própria Unipampa. (REGIMENTO PPGEduc, 2023).

Finalmente, os docentes colaboradores são constituídos por aqueles que não atendem a todos os requisitos de enquadramento como permanentes ou visitantes, independente de vínculo com a Unipampa, estando entre eles os bolsistas de pós-doutorado registrados pela instituição. Eles devem firmar compromisso de participação sistemática em atividades de pesquisa e ensino, incluindo a orientação de alunos, sendo que a sua produção intelectual somente poderá ser reconhecida pelo Programa se decorrente de atividades nele efetivamente desenvolvidas (REGIMENTO PPGEduc, 2023).

Atualmente o Programa conta com sete docentes permanentes atuando na LP1 – Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial e nove na LP2 – Política e gestão da educação. O credenciamento dos professores do curso é válido por quatro anos, sendo passível de renovação, conforme adequação dos docentes aos critérios estabelecidos no Regimento. A avaliação da produção intelectual de cada docente acompanha a autoavaliação do Programa, acontecendo a cada dois anos (REGIMENTO PPGEduc, 2023).

São responsabilidades do docente, individualmente e/ou em parceria eventual com um ou mais coorientadores:

I – elaborar, em conjunto com o orientando, o plano de estudos do discente e as reformulações quando necessário; II – orientar, em colaboração com o coorientador, se for o caso, o planejamento e a execução do projeto de formação acadêmica do discente; III – supervisionar o trabalho de conclusão para que atenda as normas definidas pela Instituição bem como os prazos estipulados; IV - designar, quando da

sua ausência por motivos excepcionais, um coorientador que assumirá as responsabilidades para com o discente, desde que aprovado pelo Conselho do Programa; V – declarar a conclusão do projeto e da dissertação de seu orientado, solicitando a Banca Examinadora para defesa; VI – presidir a Banca Examinadora do projeto e da dissertação; VII – aprovar a versão final da dissertação (REGIMENTO PPGEdU, 2023, p.11).

Os estudos no curso de Mestrado Profissional em Educação do PPGEdU são integralizados a partir do cumprimento de créditos, a saber, no mínimo, em número de 24. Contam como créditos componentes curriculares, seminários, produção científica (bibliográfica e técnica), podendo-se solicitar até oito créditos optativos concernentes a atividades realizadas fora do Programa. Podem, ainda, ser aproveitadas disciplinas cursadas em outros Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* desde que as mesmas antecedam em, no máximo, até quatro anos a data do pedido de aproveitamento das mesmas. No entanto, para componentes curriculares obrigatórios na grade do MP/PPGEdU, não será concedido aproveitamento de crédito (REGIMENTO PPGEdU, 2023).

A avaliação dos discentes é compromisso do professor responsável por cada atividade, estabelecendo-se um ranking de conceitos, a saber: A (Excelente), B (Satisfatório), C (Suficiente), D (Insuficiente), FF (Falta Frequência). Será aprovado o discente que tiver, no mínimo, o conceito C, tendo até 75% de frequência no total de horas efetivamente ministradas. O tempo mínimo para integralização do curso é de 12 meses, sendo o máximo 24, com possibilidade de prorrogação de até seis meses, se autorizada pelo Conselho do Programa (REGIMENTO PPGEdU, 2023).

O atual Regimento do MP/PPGEdU dispõe, para fins de avaliação final e concessão do grau de Mestre aos discentes, que:

Art. 65 O trabalho de conclusão de curso deverá ser apresentado em formato de dissertação, preferencialmente acompanhada de um produto educacional resultante de um processo de pesquisa e intervenção realizada com vistas a contribuir com a qualificação dos processos de planejamento e gestão da Educação Básica, bem como com a produção de conhecimento na área do Programa. (REGIMENTO PPGEdU, 2023).

A exigência deste produto educacional faz parte da proposta por excelência dos Mestrados Profissionais, que enfatizam a obtenção de resultados que possam ser aplicados na prática profissional do futuro Mestre, no caso específico da área da Educação, para contribuir efetivamente com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das estratégias de ensino e de aprendizagem e gestão. Neste sentido, o MP/PPGEdU preconiza a execução de pesquisas que resultem em intervenções pedagógicas. Selau, Hammes e Gritti (2016, p. 3) abordam a

aplicação prática dos produtos resultantes do Mestrado Profissional em Educação do PPGEduc, à luz de Paulo Freire:

O procedimento metodológico eleito para as investigações ocupa lugar especial quando da elaboração do projeto de pesquisa e no momento da descrição final da investigação, quando da apresentação do TCC (o Relatório Crítico-Reflexivo) [...]. A metodologia intervencionista, ou “intervenção”, tem sido cada vez mais apresentada como proposta de procedimento metodológico para a condução de pesquisas para a área da Educação. O documento de área da Educação vigente, por exemplo, indica como Requisitos e orientações para Propostas de Cursos Novos, de Mestrado Profissional, como Atividade Técnica e de Pesquisa, “projetos de intervenção” e “atividades de intervenção”, colocando em evidência, assim, a proposta metodológica intervencionista para ser utilizada como procedimento metodológico nos TCC nos programas de pós-graduação da área da Educação/Mestrados Profissionais.

O projeto de pesquisa balizado pela intervenção pedagógica requer que o pesquisador implemente de forma prática a sua proposta de investigação científica, gerando dois momentos distintos, ou seja, um de intervenção propriamente dita e outro de avaliação desta intervenção, os quais devem ser minuciosamente detalhados (SELAU; HAMMES; GRITTI, 2016).

Assim, o TCC do discente contemplará a produção de um Relatório Crítico-Reflexível, o qual se estruturará, a partir das etapas descritas no Regimento do curso: “Projeto: avaliado por Banca Examinadora de Qualificação, realizada em até 12 meses do ingresso no PPGEduc, Dissertação: avaliada por Banca Examinadora de Defesa, realizada em até 24 (vinte e quatro) meses do ingresso no PPGEduc” (REGIMENTO PPGEduc, 2023, p. 16). O período de execução prática do Projeto deverá abarcar a duração do curso, evidenciando-se os resultados na dissertação em forma de Relatório Crítico-Reflexível sobre a prática.

Tanto para o procedimento de Qualificação quanto para o de Defesa, será constituída Banca de Examinadores, integrada por pelo menos três docentes com titulação de Doutor, sendo um deles externo ao Programa. A Banca será presidida, salvo casos excepcionais, pelo próprio Orientador do trabalho (REGIMENTO PPGEduc, 2023).

A avaliação do trabalho será feita coletivamente pela Banca, que emitirá um Parecer Conclusivo, aprovando ou reprovando a pesquisa. O grau de Mestre será conferido quando da aprovação do trabalho (REGIMENTO PPGEduc, 2023), sendo que atualmente o MP/PPGEduc já titulóu 185 mestres.

Com base no contexto situado do MP/PPGEduc, é possível fazer alguns apontamentos. Os aspectos históricos do Programa, assim como suas características, indicam que sua criação decorre da necessidade de contribuir para a melhoria dos índices educacionais da Mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul. Para tanto, entre outros objetivos, busca oportunizar a construção de conhecimentos, especialmente aos profissionais da educação básica, estando em

consonância com a maioria dos MPE que focalizam nos profissionais desse nível educacional (CAMPOS; GUÉRIOS, 2017).

Observa-se que para manter a qualidade do Programa, os docentes permanentes, ao longo do quadriênio, são objeto de acompanhamento e avaliação, podendo ser descredenciados caso não alcancem as metas e os objetivos. Constata-se, ainda, que para ser condizente com as premissas dos cursos com vertente profissional, o Programa exige um trabalho de conclusão em formato de dissertação, acompanhado, preferencialmente, de um produto educacional/projeto de intervenção.

Para além dessas informações disponíveis nos documentos, para explorar outros aspectos do contexto situado do PPGEduc, a entrevista com a Coordenadora B foi importante para identificar e compreender não apenas as principais estratégias e ações, mas também os desafios relacionados à inserção social, pois as políticas não são meramente implementadas; são colocadas em ação com diversas adaptações, de acordo com variadas dimensões contextuais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Assim sendo, quando perguntada sobre a política de inserção social e as principais estratégias e ações adotadas, a Coordenadora B relatou o seguinte:

Uma estratégia primeira foi esse diálogo com as redes de ensino dos municípios, do município de Jaguarão, que é onde a gente tem sede, e dos municípios vizinhos. A gente tem Jaguarão, Arroio Grande que é um município vizinho, Pelotas que é um pouco mais distante e Santa Vitória do Palmar, que são talvez os quatro municípios que a gente recebe mais estudantes. Então com essas redes a gente sempre faz divulgação, mantém um diálogo permanente, mas, de fato, a gente acaba atuando muito mais em Jaguarão e Arroio Grande. Nós temos componentes curriculares que a gente faz divulgação das pesquisas nas escolas, então é um componente que a gente chama de laboratório, os mestrandos vão dialogar com o corpo docente das escolas, não necessariamente a sua, que é uma forma de divulgar o programa, de ouvir de quem é docente e não está imerso na formação acadêmica [...]. Acho, sim, que a gente ainda precisa materializar um pouco mais uma política mais formalizada [...].

Tendo em vista que no próprio Documento da Área 38 (Educação) da CAPES, é apontado que a inserção social dos programas de pós-graduação da área de Educação é um enorme desafio, considerando os problemas sociais no Brasil e a baixa qualidade da Educação Básica pública (BRASIL, 2019), foi endereçado esse questionamento à Coordenadora B, a fim de identificar os principais desafios relacionados à inserção social do seu PPG.

A gente tem dificuldade quando as redes de ensino, sobretudo nos municípios, têm um posicionamento mais conservador em relação à política, porque acaba tendo uma dificuldade

na própria liberação dos estudantes para as aulas, não tendo uma política que compreenda a formação.

O relato da Coordenadora B evidencia que, mesmo mantendo o diálogo com as redes de ensino e a divulgação das pesquisas nas escolas, ainda existe certa falta entendimento de algumas redes sobre a importância da qualificação profissional. Esse aspecto não pode ser desprezado, pois é factual que houve um expressivo crescimento da oferta de MPE, considerando que atualmente são 70 cursos na área da Educação (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2023). Contudo, se os profissionais da educação não tiverem apoio de suas instituições para participarem dos processos formativos que lhes são oportunizados, a inserção social dos MPE poderá ser prejudicada. Portanto, as instituições de vínculo profissional dos pós-graduandos representam um desafio para os MPE, já que se constituem atores importantes para o êxito da inserção social.

Além disso, o fato de não receber financiamento da CAPES e ter que custear suas atividades somente com os recursos da universidade também é um limitador para as ações de inserção social do Programa.

Em síntese, percebe-se que o MP/PPGEdu dispõe de uma condição acadêmica e administrativa que permite o desenvolvimento de um processo formativo de qualidade, em que pese existam alguns desafios relativos à inserção social, especialmente no que diz respeito ao financiamento e ao posicionamento de algumas redes de ensino sobre a formação de seus docentes. Porém, com as estratégias adotadas pelo Programa, essas adversidades vêm sendo enfrentadas e contornadas na medida do possível.

6.1.2 O Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da UFSM – Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Aqui, inicialmente, será desenvolvida uma breve contextualização da UFSM no município de Santa Maria, pertencente à microrregião Centro-Oeste do Rio Grande do Sul, para, posteriormente, apresentar o Programa propriamente dito, tendo como enfoque especialmente o curso de Mestrado Profissional.

A microrregião Centro-Oeste do Rio Grande do Sul caracteriza-se pela predominância econômica das atividades agropecuárias, com o cultivo de arroz, trigo e soja e a criação de gado bovino. Por sua posição geográfica, representa o cruzamento de diversos caminhos de produção

no estado, sendo em suas estradas conduzidas riquezas em direção ao escoamento por vias rodoviária, ferroviária e marítima (SILVEIRA; FACCIN; KRUG, 2021).

Neste contexto, o município de Santa Maria se insere como referência regional por sua centralidade urbana e economia fundamentada no comércio e prestação de serviços, polarizando expressivamente todo o seu conjunto regional. Para Silveira, Faccin e Krug (2021, p. 179):

A centralidade de Santa Maria também é exercida através da oferta de ensino superior através da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, bem como de outras universidades e faculdades nela sediadas. Uma outra atividade que reforça essa centralidade é a militar, através da existência na cidade de inúmeras instalações do exército e da aeronáutica.

E mais:

Na cidade média de Santa Maria, há uma grande dependência do setor de comércio e de serviços, com destaque para a presença de redes de atacados, estabelecimentos comerciais e cadeias de supermercado. Também merecem destaque os serviços públicos de educação e saúde, e administrativos vinculados aos governos estadual e federal, que a cidade sedia (SILVEIRA; FACCIN, KRUG, 2021, p. 181).

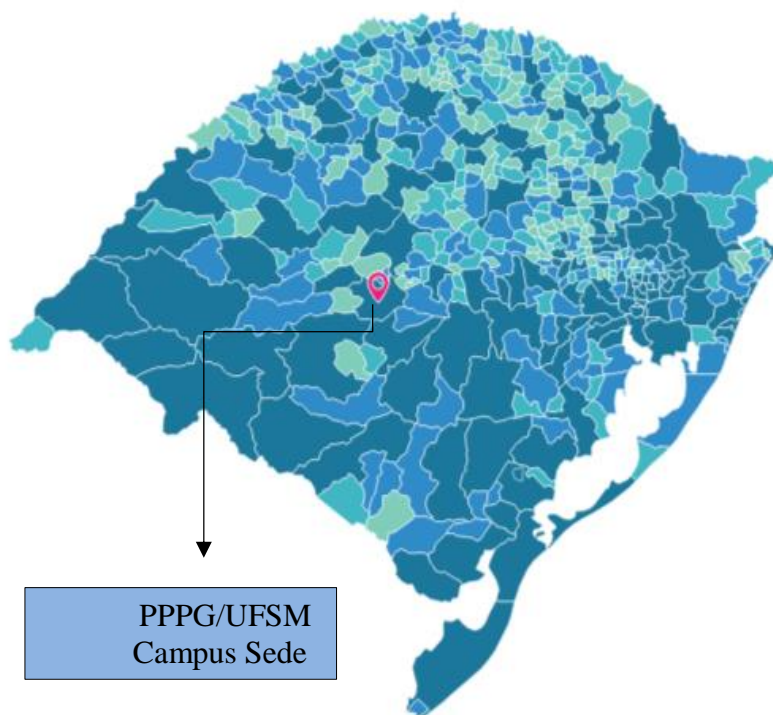
Santa Maria foi elevada à cidade em 1876, emancipando-se de Cachoeira do sul. Seu crescimento e desenvolvimento deu-se em um primeiro momento por sediar o entroncamento de malha ferroviária que conduzia pessoas e cargas por todo o Estado. A vinda para a cidade de diversas unidades das forças militares, como a Base Aérea da Aeronáutica, em 1971, além da fundação da Universidade Federal de Santa Maria, em fins da década de 1960, incrementaram decisivamente o fluxo populacional e a economia do município, projetando-o cada vez mais como um centro regional (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2023).

Por congregar diversas possibilidades de atendimento no campo da administração pública, da saúde e da educação, Santa Maria faz convergir para si, a cada ano, novos moradores advindos de seu próprio entorno e de outras regiões do estado e país, configurando uma população na maior parte das vezes flutuante, mas que eventualmente se fixa e se integra à dinâmica da cidade.

Dados do Censo Demográfico do IBGE de 2022 apontam 271.735 habitantes para o município, sendo a taxa de escolarização entre 6 e 14 anos de 98,1%. Existem 108 escolas de ensino fundamental e 40 de ensino médio na cidade, além de diversos estabelecimentos de educação infantil e Instituições de Educação Superior, dos quais o maior e mais notável, por seu histórico e localização regional e estadual, é a Universidade Federal de Santa Maria (IBGE,

2023). A Figura 20 situa a cidade de Santa Maria, na qual está localizado o campus sede da UFSM, no estado do Rio Grande do Sul.

Figura 20 – Localização geográfica da UFSM – Campus Sede.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>

A UFSM foi criada em 1960, sendo federalizada em 1965. Constituiu a primeira universidade brasileira a ser fundada em um município do interior, fazendo do Rio Grande do Sul o primeiro estado do país a contar com duas universidades públicas, representando um grande passo na difusão da educação superior no país.

Atualmente, a instituição oferece cursos de graduação presenciais e de Educação a Distância nas modalidades Licenciatura e Bacharelado; pós-graduação em nível de especialização, mestrado acadêmico e profissional, doutorado acadêmico e profissional, bem como pós-doutorado; ensino médio básico e técnico com dois colégios e uma escola de educação infantil. Além da sede em Santa Maria, a UFSM ainda conta com *campi* nos municípios de Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen e Palmeira das Missões.

A presença da universidade em Santa Maria destaca o papel da cidade como polo de formação profissional, fazendo do município uma referência na formação de mão de obra com ensino superior para o restante do país. A instituição, através de sua sede e *campi*, fundamenta-se no compromisso social com um ensino de excelência, uma pesquisa focada nos problemas

da realidade e uma extensão voltada para os desafios da sociedade contemporânea (PDI/UFSM, 2016).

O projeto Pedagógico Institucional prevê processos formativos que se fundamentem na responsabilidade pública e na consolidação de sujeitos capazes de inserção e atuação social, voltados para a transformação da realidade, com base nos princípios da produtividade, sustentabilidade e ética. Neste sentido, o perfil do egresso da UFSM define que:

O estudante egresso da Universidade Federal de Santa Maria deve ser um cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais. A formação acadêmica deve contribuir para desenvolver a capacidade empreendedora e de inovação, dando condições para que o acadêmico não apenas exerça uma profissão, mas vá além, identificando questões relevantes a sua volta e avaliando diferentes posições a fim de atuar na resolução dos problemas. Deve dar a ele também a clareza de que, sendo formado em uma instituição pública, desta recebe a qualificação necessária para, através de suas ideias e seu trabalho, beneficiar a sociedade. A formação não é, no caso, apenas uma forma de defender os próprios interesses, mas antes de tudo uma forma de contribuir para resolver problemas que dizem respeito a outras pessoas (PDI UFSM, 2016, p. 154).

No âmbito do ensino de Pós-graduação, as Diretrizes Orientadoras do mesmo na UFSM são demarcadas pelo PDI institucional em vigor, além de realçadas através do texto do Anexo II da Resolução UFSM nº 139, de 29 de agosto de 2023, o qual apregoa, em seu Cap. II, Art. 4º:

I – a inserção científica da instituição, tanto no âmbito nacional como internacional; II – a inserção de pessoas de grupos tradicionalmente desfavorecidos na sociedade brasileira no âmbito da pesquisa e da pós-graduação; III – a oferta de programas de pós-graduação de excelência, preferencialmente interdisciplinares, e sintonizados às demandas e necessidades da sociedade; IV – a formação de pessoas com visão global e humanista, comprometidas com a sociedade e seu desenvolvimento sustentável; V – a atualização e fortalecimento da infraestrutura multiusuária de pesquisa; VI – o incentivo a utilização de ferramentas de ensino a distância principalmente para ampliar o caráter de abrangência internacional do ensino de pós-graduação; VII – o fortalecimento das atividades de pesquisa e de formação, interdisciplinares, com foco na inovação e no empreendedorismo; VIII – a formação de redes multidisciplinares de pesquisa e pós-graduação e de abrangência internacional; IX – a ampliação da oferta de disciplinas e atividades de formação em língua estrangeira; X – a oferta de dupla titulação e cotutela, preferencialmente com instituições estrangeiras; XI – a formação de startups a partir de teses e dissertações desenvolvidas na instituição e que tenham caráter de inovação e viabilidade econômica mensurável; XII – a interação entre os grupos de pesquisa e os ambientes institucionais de inovação, como o Parque de Inovação, Ciência e Tecnologia (PICT-UFSM) e a Incubadora Pulsar; e, XIII – a promoção de transferência de tecnologia entre a UFSM e empresas públicas e privadas (UFSM, 2023).

De acordo com estas orientações, se inscreve o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da UFSM, compreendendo o histórico Curso de

Especialização em Gestão Educacional e o terceiro curso de Mestrado Profissional ofertado pela instituição, o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (MP/PPPG).

O MP/PPPG foi criado em 2015, tendo o MEC reconhecido o curso de Mestrado Profissional pela Portaria n. 919, de 2016. Visa atender demandas de qualificação contínua de pessoal atuante na Área de Conhecimento da Educação no contexto de Santa Maria e região, necessidade premente que considera a situação da cidade como polo educacional regional e a grande quantidade de estabelecimentos de ensino que comporta, tanto de Educação Básica quanto Superior.

A proposição de criação do MP/PPPG, com Área de Concentração em “Políticas Públicas e Gestão Educacional”, levou em consideração os seguintes aspectos: a experiência do Centro de Educação na área das políticas públicas e gestão educacional, seja com a primeira oferta do curso de Pedagogia, em 1965, destinado aos profissionais da educação que atuavam nas disciplinas pedagógicas do ensino médio e nas áreas de administração, supervisão e orientação educacional; seja pelo pioneirismo na formação de professores de Educação Especial (primeiro curso 1964 e único até 2008 no Brasil); seja por ser pioneiro na Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* no país, em 1971, com a criação do curso de Mestrado em Educação do Brasil com a área de Concentração “Teoria e Prática de Currículo para o Ensino de Nível Médio” na Faculdade Interamericana de Educação na UFSM, com a experiência de integração com outros países da América Latina (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPPG, 2017).

Ainda, a experiência de 40 anos do Curso de Especialização em Gestão Educacional, o qual tem estabelecido uma relação direta com as redes e sistemas de ensino da região central do RS, buscando compreender as realidades dos contextos de atuação dos profissionais e propor formação alinhada às necessidades emergentes na gestão da educação (PPC/MP/PPPG, 2015).

Corroborando as premissas descritas no PDI da UFSM vigente, o Planejamento Estratégico do PPPG contempla como Missão do Programa:

Construir e difundir redes de conhecimento em interface com as políticas públicas e os processos de gestão educacional, comprometidas com a profissionalização e formação de qualidade, pública e gratuita dos profissionais que atuam na Educação Básica e Superior (PPPG, 2019).

Por sua vez, o Mestrado Profissional inserido no Programa ostenta como objetivo geral:

Promover formação continuada aos profissionais da educação, no sentido de qualificar a sua atuação em processos de gestão administrativa, financeira e pedagógica dos sistemas/redes e instituições de ensino, entre outros contextos educativos,

considerando as políticas públicas e a gestão da educação em inter-relação com os desafios da contemporaneidade (MP/PPPG, 2015).

Neste âmbito, o Programa dialoga com os desafios propostos pelo PDI, estabelecendo os seguintes objetivos específicos para cada desafio, conforme Quadro 17.

Quadro 17 – Objetivos do PPPG para cada desafio do PDI da UFSM.

Desafio 1 – Internacionalização	
Objetivos	Qualificar os processos de internacionalização do PPPG
Desafio 2 – Educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica	
Objetivos	Qualificar a formação e a produção do PPPG, constituindo-o como referência e excelência na área de concentração das políticas públicas e gestão educacional.
Desafio 3 – Inclusão social	
Objetivos	Fortalecer as políticas e ações de inclusão social, acesso, permanência e sucesso junto ao PPPG.
Desafio 4 – Inovação, geração e conhecimento e transferência de tecnologia	
Objetivos	Fortalecer o desenvolvimento de projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão de excelência, integrados às demandas socioeducacionais de inovação, geração de conhecimento e transferência de tecnologia para o desenvolvimento local, regional, nacional e internacional.
Desafio 5 – Modernização e desenvolvimento organizacional	
Objetivos	Promover um ambiente de modernização e o desenvolvimento qualificado da cultura organizacional do Programa.
Desafio 6 – Desenvolvimento local, regional e nacional	
Objetivos	Promover a visibilidade do PPPG, em âmbito local, regional e nacional, no sentido de demonstrar e aproximar sua estrutura de funcionamento, ações formativas/científicas e impactos socioeducacionais.
Desafio 7 – Gestão ambiental	
Objetivos	Disseminar uma cultura ética com relação à inclusão, à diversidade e ao meio ambiente.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Planejamento Estratégico 2019-2024 do PPPG.

O Programa busca assim convergir para uma permanente atualização de seus formandos com relação às demandas profissionais, esperando de seu egresso que

[...] tenha atuação qualificada e inovadora em processos de gestão educacional e escolar, considerando as demandas das políticas públicas da educação, os princípios e mecanismos de democratização, a [re] construção e gestão do conhecimento, a gestão da aula, assim como a produção e utilização de materiais/recursos educacionais no contexto das redes/sistemas e respectivos contextos educativos (PPC/MP/PPPG, 2015, p. 23).

Atualmente, o PPPG, avaliado com nota 4 pela CAPES, conta com duas linhas de pesquisa, a saber: LP1 – Políticas e gestão da Educação Básica e Superior; e LP2 – Gestão pedagógica e contextos educativos. Congrega 23 grupos de pesquisa, registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e certificados pela UFSM. Desenvolve projetos coletivos, priorizando a articulação do Programa com redes de pesquisa,

com a Educação Básica e Superior, assim como parcerias e cooperação na produção de saberes e práticas nas políticas públicas de educação e a gestão educacional (MP/PPPG, 2023).

No momento, o MP/PPPG conta com 21 docentes credenciados, sendo oito docentes alocados na LP1 e 13 na LP2. Ao longo do quadriênio de 2017-2020, a composição do corpo docente ficou distribuída de acordo com a Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de docentes permanentes e colaboradores no quadriênio 2017-2020.

Vínculo do Docente	Quantitativo por ano			
	2017	2018	2019	2020
Permanente	17	19	21	20
Colaborador	5	3	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na Plataforma Sucupira (2023).

Os docentes em caráter permanente do Mestrado Profissional devem ter a titulação de Doutor, com produção e pesquisa na área das Políticas Públicas e Gestão Educacional. Ao credenciar-se pela primeira vez no curso, deverão:

Observar orientações e normatizações definidas em edital específico para a seleção, devendo, no mínimo, apresentar documentação (formulário de credenciamento, projeto de pesquisa com registro no GAP e vinculação de temática à área do Programa, assim como currículo Lattes com documentação comprobatória) à Coordenação do PPPG solicitando credenciamento (REGULAMENTO PPPG, 2015, p.12)

O credenciamento segue concomitante à avaliação quadrienal da CAPES, considerando a produção científica e o compromisso acadêmico e ético do docente com o projeto pedagógico do curso.

Docentes visitantes, de outros *campi* da UFSM, pós-doutorandos e pesquisadores externos poderão ministrar aulas desde que tenham solicitação aprovada pelo Colegiado do Curso, podendo sua atuação ser credenciada. Já para orientação de discente, a solicitação deve ser feita de forma pontual, mediante apresentação e aprovação do Colegiado do Programa, de justificativa de um professor do curso e plano de pesquisa do possível orientando. As coorientações de alunos poderão ser feitas por professores não credenciados no curso desde que comprovem produção científica na área e acompanhem seu pedido da justificativa do orientador do trabalho (REGULAMENTO PPPG, 2015).

São atribuições do professor orientador:

I - definir o Plano de Estudos e suas possíveis reformulações, juntamente com o discente, coorientador ou o Comitê de Orientação Acadêmica, quando for o caso; II - decidir o tema da Dissertação com o discente, com o coorientador ou com o Comitê de Orientação; III - supervisionar o trabalho do discente para que a Dissertação seja redigida segundo as normas vigentes na UFSM; IV - integrar, como presidente, a Comissão Examinadora de Defesa de Exame de Qualificação e de Dissertação; V - assegurar que as sugestões da Comissão Examinadora de Defesa de Exame de Qualificação e de prova de Dissertação sejam consideradas nas cópias finais da Dissertação; VI - em caso de falta de afinidade acadêmica ou pessoal com o discente, justificando os motivos para providenciar a troca de orientador com aval do Colegiado do Programa; VII - em caso de insucesso ou desistência do discente, comunicar oficialmente à Coordenação do Programa explicitando os motivos (REGULAMENTO PPPG, 2015, p. 22)

O MP/PPPG é um curso permanente na modalidade presencial, com a possibilidade de realização de atividades semipresenciais em até 20% da carga horária. Esta deverá totalizar 375 horas e incluir 25 créditos para a obtenção do título de Mestre. Cada crédito, por sua vez, corresponderá a 15 horas de aula teórica ou prática. Créditos e disciplinas advindos de outros programas de pós-graduação da instituição, ou de outras instituições de ensino superior, deverão ser homologados pelo Colegiado de Curso.

A estrutura curricular do MP/PPPG tem como meta oportunizar aos profissionais da educação a possibilidade de construir conhecimentos por meio da realização de pesquisa implicada e aplicada, em que suas produções possam atingir o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional, assim como a construção de perspectivas teórico-prático-metodológicas para exercício da profissão. Em síntese,

[...] a finalidade do curso está na produção de conhecimentos relacionados à formação de qualidade de profissionais da educação no seu espaço de atuação para que possam desenvolver práticas aplicadas e interventivas, por meio da ação-reflexão-ação, com conhecimento, criticidade, comprometimento e competência, com vistas ao exercício da prática profissional proativa pautada pela busca da inovação e valorização da experiência profissional (RELATÓRIO SUCUPIRA PPPG, 2017, p. 8).

O Quadro 18 apresenta a estrutura curricular do MP/PPPG, enfatizando os três núcleos e demais componentes curriculares.

Quadro 18 – Estrutura curricular do MP/PPPG

Núcleo Básico	Promover a formação de base, com conotação científica, voltada para o estudo teórico-prático, o posicionamento crítico-reflexivo e a compreensão da inter-relação administrativo-financeira-pedagógica das políticas públicas na e da gestão educacional/escolar.
Núcleo Integrador	Momento do desenvolvimento de processos de pesquisa aplicada, com vistas a promover a articulação entre o conhecimento e os saberes teórico-práticos a partir da visão diagnóstica, da análise e da ação no âmbito da linha de pesquisa escolhida.
Núcleo de	Organiza um rol de disciplinas por tópicos específicos que tratam de temas

Aprofundamento	relacionados às especificidades das duas linhas de pesquisa, que poderão provocar a proposição de novas disciplinas e seminários que se fizerem pertinentes as temáticas emergentes dos projetos de pesquisa dos estudantes.
Seminários de Orientação I e II	Deverão se cursadas nos dois últimos semestres do curso, sob a coordenação do professor orientador. São disciplinas nas quais o aluno deverá desenvolver e consolidar os propósitos do seu projeto de pesquisa-ação.
Língua Estrangeira Moderna	Obrigatória até a qualificação do projeto de pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no PPC do MP/PPPG.

Quanto aos créditos demandados para conclusão, a distribuição deverá ser da seguinte forma: 6 créditos em disciplinas obrigatórias do Núcleo Básico (NB); 4 créditos nos Seminários de Orientação I e II, que são disciplinas obrigatórias do curso; 7 créditos do Núcleo Integrador (NI), de acordo com a linha de pesquisa; 8 créditos do Núcleo de Aprofundamento (NA) (PPPG/UFSM, 2023).

Uma disciplina de Docência Orientada poderá ser solicitada, conforme inclusão no Plano de Estudos do mestrando (apresentado até a matrícula no 2º semestre letivo e aprovado pela Coordenação do Curso), em acordo com o professor orientador. O prazo mínimo para conclusão do curso é de 12 meses, e o máximo de 24 meses, prorrogáveis por até 12 meses, para alunos não bolsistas, e até 6 meses, para alunos bolsistas, mediante solicitação justificada do professor orientador junto ao Colegiado de Curso (MP/PPPG, 2023).

Os docentes responsáveis pelas disciplinas/atividades poderão conduzi-las na forma de preleções, seminários, discussões em grupo, trabalhos práticos e demais procedimentos didáticos multidisciplinares, enfatizando-se o tema das Políticas Públicas e Gestão Educacional. Para as atividades a distância, será considerado o ambiente Moodle disponibilizado pela UFSM (REGULAMENTO PPPG, 2015).

Quanto à avaliação das disciplinas/atividades, o discente poderá ser classificado em conceitos que irão de A até E-, correspondendo o primeiro ao intervalo de nota 10,0 a 9,1 e o último de 1,0 a 0,0. Quando não forem aplicados os conceitos, a avaliação poderá ser expressa através das seguintes situações: AP – Aprovado; NA – Não Aprovado; R – Reprovado por Frequência; I – Situação Incompleta (atribuída excepcionalmente em caso de Licença Saúde, Licença Gestante ou suspensão de registro devido à irregularidade administrativa, com a necessária comprovação e não ultrapassando o semestre seguinte) (REGULAMENTO PPPG, 2015).

O Trabalho de Conclusão do MP/PPPG compreende uma dissertação e um produto técnico educacional, no sentido de:

[...] traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais da educação nos diferentes contextos de gestão educacional e escolar onde são mobilizadas formas diversas de interpretação, representação e consecução das políticas públicas para a educação (PPC/MP/PPPG, 2015, p. 24).

No que diz respeito ao quantitativo de egressos do MP/PPPG, a Tabela 4 apresenta um panorama por ano.

Tabela 4 – Quantitativo de egressos por ano.

Quantitativo de egressos por ano	
Ano	Quantitativo
2016	1
2017	28
2018	25
2019	29
2020	26
2021	28
2022	35
2023	2
Total	174

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no site do MP/PPPG (2023).

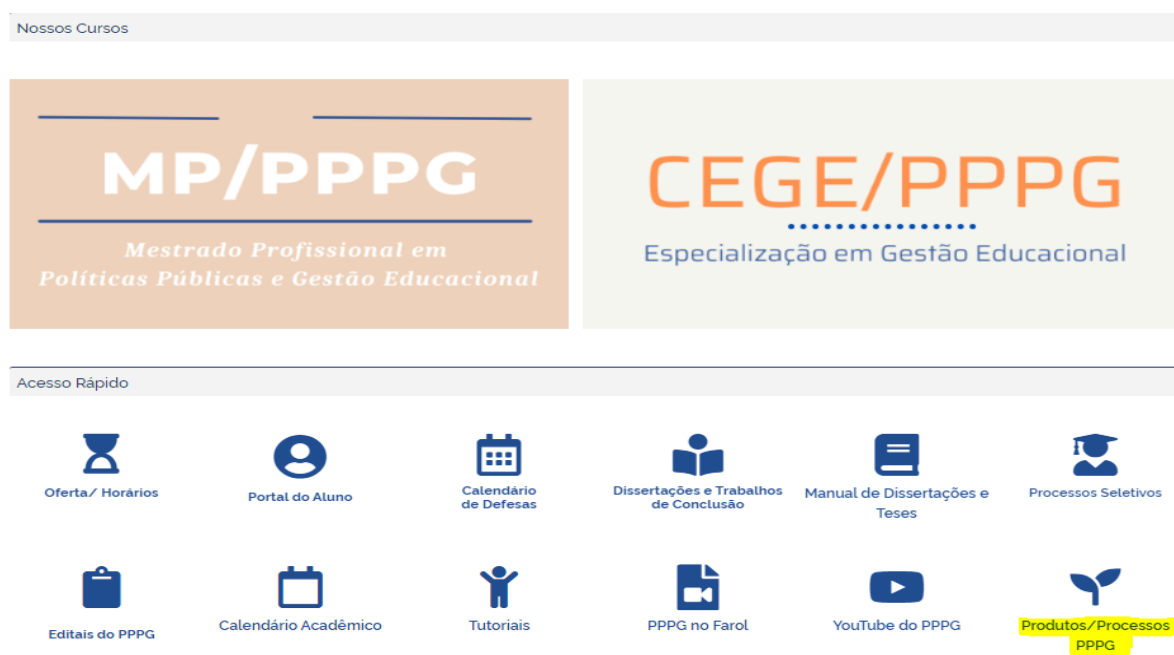
A complementação das características e particularidades do contexto situado do MP/PPPG foram obtidas por meio da entrevista com a Coordenadora A. Com relação às principais estratégias e ações de inserção social desenvolvidas, a Coordenadora relatou que o curso tem priorizado identificar os produtos técnicos educacionais construídos nos últimos anos, com a finalidade de classificá-los de acordo com os tipos de produtos que vêm sendo elaborados, bem como fazer uma avaliação dessas produções. Alguns tipos de produtos que já foram identificados compreendem:

- Propostas de ensino (planos de aula, unidades instrucionais ou de estudo, metodologias de gestão do ensino e da aprendizagem);
- Processos para gestão envolvendo planejamento, avaliação, transparência e democratização de processos organizacionais da educação;
- Modelos conceituais, desenvolvimento de aplicativos educacionais;

- Produção de mídias e redes educacionais (redes, páginas, sites, vídeos, áudios, portfólios, etc.);
- Materiais didáticos (impresso, digital, audiolivro);
- Materiais instrucionais, com a proposição instigadora que operacionalize inovação no pensamento e nas práticas educacionais;
- Proposição de diretrizes, normas ou técnicas para políticas e gestão educacional;
- Proposição de artefatos bibliográficos, artísticos e técnicos que envolvam a articulação e formação de inovação;
- Criação de práticas, roteiros e metodologias de análise e gestão de organizações, redes, sistemas e ambientes de ensino e aprendizagem;
- Gestão e criação de recursos educativos para os contextos educativos;
- Formulação de projetos e desenvolvimentos de processos de gestão da formação e qualificação dos contextos educativos, comunidades e sujeitos, gestão de serviços educacionais e intersetoriais;
- Diretrizes, parâmetros, estratégias em políticas educacionais;
- Relatórios de práticas, de pesquisa e de análises (MP/PPPG, 2023)

Tais produtos estão disponíveis no sítio do MP/PPPG, no ícone “Produtos/Processos PPPG”, conforme ilustrado na Figura 21.

Figura 21 – Produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do MP/PPPG.



Fonte: Adaptada pelo autor do sítio do MP/PPPG. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/pppg>.

Como resultados desta ação estratégica, os diversos produtos disponibilizados no sítio do Programa oportunizam aos pesquisadores, mas, principalmente aos profissionais da educação, maior facilidade para acessá-los e utilizá-los em seus contextos de atuação.

Por outro lado, quando questionada sobre os desafios, a Coordenadora A mencionou a necessidade de criação de uma diretriz mais efetiva para a elaboração dos produtos. Ela também considera que comprovar como tais produtos impactam os contextos educacionais ainda é um desafio, manifestando sua preocupação no sentido de que algum instrumento terá de ser criado para esta finalidade, conforme se pode constatar no fragmento a seguir.

[...] a única forma que eu tenho de provar o impacto é se alguém disser que teve o impacto, então temos que começar a criar instrumentos dentro do Programa que possam mostrar esse lugar de impacto, eu não posso acreditar só na palavra do aluno; tem que começar a provar, então a gente vai ter que construir [...] (Coordenadora A).

A falta de financiamento da CAPES também foi apontada pela Coordenadora como um limitador, pois o custeio do Programa acaba sendo realizado com os recursos da própria Instituição, os quais são insuficientes, afetando os processos de inserção social.

O contexto situado do MP/PPPG, de maneira semelhante ao do MP/PPGEdu, evidencia que se trata de um Programa com uma condição acadêmica e administrativa favorável ao desenvolvimento de um processo formativo consistente e de qualidade, ainda que disponha de poucos recursos financeiros. O corpo docente em caráter permanente composto somente por docentes com titulação de Doutor, aliado aos 23 grupos de pesquisas, possibilita uma sólida produção de conhecimento.

Destaca-se, ainda, a estrutura curricular, que propicia aos profissionais da educação o desenvolvimento de pesquisa implicada e aplicada, culminando com uma produção educacional voltada para seus contextos de atuação profissional, com a finalidade de produzir mudanças e transformações nesses espaços.

6.2 CONTEXTOS MATERIAIS

Na análise de uma política pública, os aspectos materiais necessitam ser trazidos ao debate, visto que representam as condições concretas sob as quais os atores levam a cabo as políticas. Nesse sentido, foram escolhidos alguns aspectos considerados basilares para o desenvolvimento do processo formativo almejado pelos mestrados profissionais, bem como

para sua inserção social, quais sejam: laboratórios, recursos de tecnologia da informação e biblioteca.

No que se refere aos laboratórios, constatou-se que o Centro de Educação da UFSM, ao qual o MP/PPPG está vinculado, possui dez laboratórios que são utilizados tanto pelos estudantes de graduação quanto de pós-graduação, entre eles os acadêmicos do MP/PPPG. São eles: alfabetização e linguagem, artes cênicas, artes visuais, ensino de biologia, ensino de física, ensino de história, línguas e ensino, educação matemática escolar, educação musical e ensino de química. Esses ambientes são destinados ao desenvolvimento de atividades previstas na [re] construção do conhecimento da área e da gestão pedagógica (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2019).

O PPGEdu, por sua vez, conta com alguns laboratórios como: Tecnologias Aplicadas à Educação – LATIC; Metodologia do Ensino – LAMEN; Materiais Pedagógicos – LAMAPE e Laboratório de Ensino de Espanhol para Crianças e Formação Docente (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEud, 2017).

O LATIC consiste em um ambiente multidisciplinar, que oferece instrumentais para a produção intelectual em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e serve de sustentação para diversas disciplinas. Está situado em uma sala de 80 m², com 20 computadores, programa operacional Linux, software BOffice e impressora instalada em rede. A Unipampa licenciou diversos programas que podem contribuir para a pesquisa, tais como: Corel Draw Graphics Suite X3 Student; PDF X-Change; SPSS Statistics; Project Professional; Office Professional Plus, entre outros. O funcionamento é diário, em horário contínuo, com suporte de monitor e possibilidade de reserva para as disciplinas que necessitem de TIC em situação presencial e síncrona (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEud, 2017).

O LAMEN tem como objetivo oportunizar aos acadêmicos e pós-graduandos um ambiente adequado à reflexão sobre o fazer em sala de aula, visando à construção de conhecimentos teórico-práticos. Neste espaço, o papel dos docentes é mediar a fundamentação necessária para a interação com diferentes possibilidades de aprendizagem envolvendo a pesquisa em diferentes fontes documentais, vídeos, filmes, fotografias, músicas, etc.

O Laboratório de Ensino de Espanhol para Crianças e Formação Docente, com aproximadamente 85 m², dispõe de computadores, livros para atividades práticas e de pesquisa voltadas para o ensino de espanhol, jogos didáticos, fantasias infantis, câmera digital, projetor, impressora, caixa de som, mesas, cadeiras, fogão, geladeira, televisão, entre outros materiais. Nesse espaço, são realizadas atividades de ensino e pesquisa e, também, são ofertados cursos

de extensão, constituindo-se num espaço onde os discentes podem refletir sobre sua formação e práticas docentes.

Além disso, o PPGEduc dispõe de sala de pesquisa, sala do PPGEduc e sala de apoio. A sala de pesquisa tem dois computadores; ar condicionado; quadro branco; mesas e cadeiras, podendo ser utilizada por professores e alunos, mediante agendamento. A sala do PPGEduc possui uma estrutura física com aproximadamente 35m², estantes com livros; armários; arquivos; 2 mesas; mesa de reuniões; cadeiras; sofá; um computador e dois notebooks. Essa sala é utilizada pelos professores do PPGEduc e para reuniões das Comissões de Curso. Na sala de apoio estão disponíveis mesa de reuniões e cadeiras, sendo reservada para realização de atividades de pesquisa e orientação. (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEud, 2019).

Quanto aos recursos de tecnologia da informação, os Laboratórios de Informática do Centro de Educação (LINCE) da UFSM possibilitam o acesso e o suporte às aulas e pesquisas que envolvam prática com recursos tecnológicos, além de potencializar a elaboração de produtos do curso (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPPG, 2019).

O Laboratório LINCE A está equipado com 30 computadores para uso dos alunos e um para o professor, os quais possuem três Sistemas Operacionais que são softwares livres instalados – Linux Mint, Ubuntu e Debian. A sala, também, conta com quadro branco e ar condicionado. O Laboratório LINCE B dispõe de 51 computadores para uso dos alunos do Centro de Educação e um para o professor. Todos os computadores contam com três Sistemas Operacionais instalados, dois que são Softwares Livres, além do Windows 7, que veio original no computador. O computador do professor conta com Projetor Multimídia, Lousa Digital Interativa e um pequeno Home Theater. A sala também conta com quadro branco e ar condicionado (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPPG, 2019).

Ainda, no âmbito da infraestrutura tecnológica institucional, o MP/PPPG tem à sua disposição os serviços do Centro de Processamentos de Dados da UFSM, tais como: apoio a eventos; avaliação para desenvolvimento de sítio; apoio ao Sistema de Questionário; consultas especializadas; geração de certificados; importação e exportação de dados; suporte técnico; gravação de aulas, entre outros. (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPPG, 2019).

No contexto do PPGEduc, estão disponíveis duas salas como laboratório de informática, o “TIC 1” e o “TIC 2”. Cada um dos ambientes mede 85,3m², sendo que o “TIC 1” disponibiliza 17 computadores com windows 10, pacote libre office, navegador, skype e webcam. A sala possui ainda um projetor interativo. Quanto ao “TIC 2”, este disponibiliza 21 computadores, sendo um para o docente, também com windows 10, pacote libre office, navegador, skype e

webcam. A sala possui um projetor comum. Esses dois ambientes têm quadro branco e a utilização das salas ocorre mediante agendamento (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEdu, 2019).

Pode-se elencar ainda o programa *Clarivate Analytics*, de apoio ao PPGEdu, no qual a Unipampa assinou o *InCites* da *Clarivate Analytics* no ano de 2019, o qual permite, através de recursos bibliométricos com dados de citações personalizados, métricas globais e perfis institucionais multidimensionais, analisar as publicações dos pesquisadores na *Web of Science*, descrevendo as tendências recentes e identificando destaques. Esses dados possibilitam uma análise do impacto internacional da pesquisa institucional e de cada PPG, assim como a análise de colaborações e parcerias, informações que contribuem para avaliação e planejamento do PPG.

Para atividades desenvolvidos de forma remota, o PPG disponibiliza os sistemas rnp e do mconf, além do *GSuit* (*Google Meet* e *Google Classroom*).

Além dos recursos de informática, os PPG contam com recursos bibliográficos disponibilizados pelas bibliotecas de suas instituições. A Unipampa dispõe de um sistema de bibliotecas composto por 10 (dez) bibliotecas, especializadas conforme as áreas de conhecimento de cada Campus.

No campus de Jaguarão, onde está situado o PPGEud, a biblioteca tem uma área de 433,46m² (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEdu, 2020). Neste espaço, estão disponíveis cinco computadores para uso dos servidores técnico-administrativos; uma impressora; um Netbook; um projetor multimídia; uma TV 20 polegadas e um projetor de DVD; três computadores para acesso dos usuários do setor; 85 estantes dupla-face; quatro armários em aço com prateleiras; dois armários em madeira com prateleiras; quatro estantes para suporte de acervo de periódicos; três estantes com mostruário de periódicos; duas estantes face dupla para CDs; duas estantes face dupla para DVDs; cinco guarda-volumes de cinco portas; cinco guarda-volumes de três portas; cinco mesas quadradas para computador; seis mesas redondas para estudos; 400 bibliocantos; 35 cadeiras simples, entre outros itens de mobiliário (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEdu, 2018).

Conforme dados disponíveis no Relatório Sucupira do PPGEud (2019), o acervo de livros no campus de Jaguarão compreende:

- Ciências Exatas e da Terra: 56 títulos e 355 exemplares;
- Área de conhecimento – Ensino Médio: 27 títulos e 69 exemplares;
- Ciências Biológicas: 28 títulos e 158 exemplares;
- Engenharias: 14 títulos e 50 exemplares;

- Ciências da Saúde: 28 títulos e 140 exemplares;
- Ciências Agrárias: 9 títulos e 47 exemplares;
- Gestão Ambiental: 2 títulos e 2 exemplares;
- Ciências sociais Aplicadas: 685 títulos e 4.423 exemplares;
- Ciências Humanas: 3.034 títulos e 15.946 exemplares;
- Linguística, Letras e Artes: 1.827 títulos e 6.248 exemplares;
- Multidisciplinar: 176 títulos e 1.005 exemplares.

Além deste acervo, os usuários contam com serviços como: empréstimo entre bibliotecas, acervo digital acessível de qualquer ponto, bem como logística de malotes contratada com os Correios (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEdu, 2018). A biblioteca também cuida do repositório institucional, no qual estão disponibilizados trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, bem como de acesso ao Portal de Periódicos da CAPES.

Na UFSM, a Biblioteca Central concentra a maior parte do acervo bibliográfico da instituição, com capacidade para um milhão de volumes, sendo que em 2019 estavam disponíveis 118.253 títulos e 245.067 exemplares, sendo eles: livros, teses, dissertações, monografias, entre outros; repositório digital com 15.214 títulos. Localizada em uma área útil de 7.880 m², pode receber mil e quinhentos alunos simultaneamente, tendo condições de atender aos alunos do Campus, bem como seus professores. O setor de aquisição de material bibliográfico mantém contato permanente com os docentes, a fim de promover a compra dos livros indicados. (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2019).

Os docentes e discentes do MP/PPPG podem acessar os Periódicos da CAPES on-line, bem como uma seção de periódicos com aproximadamente 6.061 títulos, sendo 297.580 exemplares de periódicos gerais e técnicos-científicos, nacionais e estrangeiros especializados nas diferentes áreas de conhecimento.

Destaca-se, ainda, que a UFSM participa de programas especiais de comutação bibliográfica como o COMUT, que visa localizar e obter em outras bibliotecas, do país e do exterior, o material bibliográfico não disponível na Biblioteca Central, possibilitando, dessa forma, um acesso mais amplo ao conhecimento (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2019).

No Centro de Educação, está a Biblioteca Setorial, que faz parte do conjunto de 13 bibliotecas da UFSM e atende diretamente aos cursos deste Centro, entre eles o MP/PPPG. A biblioteca dispõe de um espaço físico com área de 266 m², divididos de forma a atender a todas as necessidades dos usuários. Possui três salas reservadas para trabalhos em grupos; 14 cabines individuais; espaço para o acervo; sala aberta com mesas e cadeiras para estudos em grupos; sala de convivência; sala de serviços de atendimento ao estudante; sala de serviço técnico;

espaço para quatro computadores para pesquisa ao catálogo on-line, sendo que um está preferencialmente indicado para pesquisa ao Portal CAPES e outro para acessibilidade. O acervo físico de livros é de aproximadamente 16.210 exemplares e 383 fascículos de periódicos, sendo todo informatizado pelo sistema SIE (sistema integrado) desenvolvido pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2023).

Aos usuários são disponibilizados diversos serviços como: empréstimo, devolução, renovação e reservas de materiais, além da possibilidade de acessar a pesquisa on-line de casa. A biblioteca oferece também o serviço denominado “Minha Biblioteca”, que é uma das bases de e-book disponível para os usuários que possuem vínculos com a UFSM. Também disponibiliza o Manancial – Repositório Digital da UFSM, Portal de Periódicos da UFSM e Portal de Periódicos da CAPES (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2023).

Percebe-se que as condições materiais em termos de infraestrutura tecnológica, laboratórios e biblioteca, tanto do PPGedu quanto do MP/PPPG, oportunizam um ambiente propício ao processo formativo, bem como ao desenvolvimento das pesquisas e dos produtos educacionais. No intuito de verificar como essa estrutura vem sendo utilizada no desenvolvimento dos processos formativos e na promoção da inserção social, bem como quais outros elementos do contexto material são relevantes, as coordenadoras foram convidadas a responder algumas questões complementares. Sobre a criação de espaços formativos e de interlocução junto à comunidade externa, com vistas a aproveitar a infraestrutura dos PPG, elas assim se manifestaram:

A gente já teve algumas iniciativas mais coletivas enquanto ações do programa. Em outros momentos, as próprias ações interventivas dos estudantes fazem o uso dessa estrutura, então, fazer as formações no próprio campus, usar esse espaço também acontece, mas eu poderia dizer que hoje a gente não tem mais uma ação sistemática desses processos, a gente se insere nos espaços de discussão da comunidade como universidade [...] (Coordenadora B)

Tem várias atividades que são feitas neste sentido, assim, de formação, tem professores nossos que têm hoje, por exemplo, formação com a rede. Nós aproveitamos para fazer o seminário internacional no espaço da universidade, agora a gente está planejando para o início do semestre do ano que vem, um seminário de egressos [...]. (Coordenadora A)

Quanto aos espaços de convivência, a Coordenadora B relata que o campus da instituição tem espaço de convivência, mas o seu PPG não dispõe de um espaço com essa característica específica. A Coordenadora A, por sua vez, relatou que no seu PPG os pós-graduandos utilizam a sala da coordenação, os espaços básicos e as salas dos professores.

Sobre a importância e as possíveis contribuições desses espaços de convivência para o processo formativo dos pós-graduandos, as coordenadoras fizeram algumas ponderações.

Acho que pode ser um elemento acolhedor, que pode transformar esse momento ali do presencial num momento de fato de acolhida, mas acho que por mais que a gente esteja desde o ano passado de volta ao presencial, os tempos são diferentes. Eu tenho a percepção de que antes da pandemia a gente permanecia mais no espaço físico da universidade, e essa é uma discussão que a gente tem feito enquanto universidade como um todo. Hoje a gente tem essa coisa de ficar um tempo ali, mas não fica mais do que o estritamente necessário e, talvez, isso seja uma questão que impacte nessa convivência também. (Coordenadora B)

Contribuí muito, o espaço presencial é esse lugar de acolhimento sabe, a gente dá qualquer informação pela internet, mas acolher é coisa diferente, é muito legal, [...] você fica sabendo de situações da vida deles [...], então, a presencialidade é importantíssima [...]. (Coordenadora A)

Por outro lado, a Coordenadora A faz um apontamento que vai ao encontro da percepção da Coordenadora B, ou seja, depois da pandemia esses espaços não estão sendo tão procurados/utilizados pelos estudantes, conforme nota-se no fragmento a seguir.

[...] o espaço da universidade é um espaço muito bom e tal, mas eu vou te dizer que, depois da pandemia, viver o espaço da universidade está sendo um desafio, inclusive para os alunos e, além disso, eles pedem muito atividades a distância [...]. (Coordenadora A)

Em face ao exposto, faz-se necessário pontuar que os dois PPG possuem condições materiais que são favoráveis ao desenvolvimento do tipo de formação proposta pelos MPE, que é uma formação alicerçada em referentes teóricos clássicos, mas, ao mesmo tempo, propositiva no sentido de criar algo novo, ou seja, um produto que possa ser utilizado no contexto investigado ou em outros contextos semelhantes. Para tanto, torna-se necessário que o PPG disponha, para além de um corpo docente qualificado, de condições materiais como laboratórios, bibliotecas e recursos de tecnologia da informação adequados, o que se constatou tanto no PPGEduc quanto no MP/PPPG. Além disso, os Programas, de maneira geral, buscam utilizar essa infraestrutura para realizar atividades formativas junto à comunidade externa, fortalecendo a interlocução e inserção social.

Por outro lado, os relatos das coordenadoras colocam uma questão importante a ser refletida, a saber, a educação e o processo formativo após a pandemia²⁹ foram

²⁹ A Organização Mundial de Saúde declarou a existência da Pandemia relativa ao coronavírus (COVID-19) em 11 de março de 2020. Tal evento exigiu medidas rápidas para contenção do contágio da doença, sendo a

significativamente modificados. No caso específico dos PPG sob análise, ficou evidenciado que houve uma mudança comportamental dos pós-graduandos, ou seja, mesmo dispendo de uma boa infraestrutura, eles não têm interesse em permanecer muito tempo nos espaços da instituição. Os efeitos dessa mudança de comportamento dos pós-graduandos ainda não estão devidamente mensurados e requerem estudos sistemáticos, a fim de que não se façam afirmações reducionistas. Entretanto, o que se vislumbra é que essa experiência pandêmica possibilitou abrir horizontes “[...] promissores à reinvenção de algumas práticas institucionais e socioeducacionais, junto aos processos de gestão educacional/institucional do Programa [...] (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2020, p. 165).

6.3 CULTURAS PROFISSIONAIS

Os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa indicam que as políticas não são meramente implementadas, pois dependem de um processo que envolve recontextualização. Dito de outro modo, as políticas no contexto da prática estão sujeitas a processos de interpretação, tradução, reinterpretação e recriação pela ação de seus atores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

As ações desses atores são determinadas, em parte, pela cultura profissional e, por tal razão, foram elaboradas algumas questões para as coordenadoras dos PPG com o intuito de identificar elementos da cultura profissional que poderiam influenciar em suas atuações enquanto gestoras dos programas. Para fins desta pesquisa, foram selecionados aqueles considerados mais significativos, quais sejam: concepção das coordenadoras sobre a modalidade profissional de pós-graduação; comprometimento com o processo avaliativo da CAPES; posicionamento quanto ao processo de avaliação dos MPE, especialmente com relação ao quesito inserção social.

A modalidade profissional de pós-graduação tem como vocação o desenvolvimento profissional dos sujeitos (CAMPOS; GUÉRIOS, 2017). Essa concepção se alinha à compreensão da Coordenadora A, uma vez que ela destaca que a modalidade profissional é aquela na qual [...] *o profissional já tem um campo de pesquisa ou um campo de atuação, e é sobre esse campo que se debruça, por meio da pesquisa aplicada e implicada.*

suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto algumas delas, o que impactou significativamente nas funções acadêmicas.

Ela acrescenta que a modalidade profissional é vocacionada para formar um profissional pesquisador, ou seja, aquele que na sua atividade profissional utilizará a habilidade da pesquisa como referência. Vale destacar que a Coordenadora A, embora não tenha coordenado outro mestrado acadêmico ou profissional, tem uma experiência com a modalidade profissional construída na sua caminhada de dois anos como coordenadora, e de quatro anos como vice coordenadora do MP/PPPG, além de ter participado do processo de criação deste curso.

Na concepção da Coordenadora B, que atua faz pouco mais de um ano na coordenação do PPGEduc, sendo esse o primeiro programa que coordena até o momento, [...] *o programa profissional acaba sendo um programa mais completo [...] porque essa interface com o campo profissional, seja com uma pesquisa de intervenção ou uma pesquisa aplicada, acaba resultando num impacto mais direto e significativo lá na ponta.*

Com base nas palavras das coordenadoras, constata-se que elas têm uma percepção correta da modalidade profissional, ou seja, os programas profissionais têm a perspectiva de propor intervenções ou encaminhamentos para os problemas do cotidiano profissional pela via da pesquisa (FIALHO; HETKOWSKI, 2017). Essa compreensão demonstrada pode ser um fator contributivo para o desenvolvimento da inserção social de seus PPG.

Quanto ao processo avaliativo da CAPES, não restam dúvidas que a pós-graduação brasileira é reconhecida no cenário nacional e internacional, em grande parte pela criação de um sistema de acompanhamento e avaliação dos programas (BRASIL, 2010). Trata-se de um sistema no qual a qualidade é assegurada, entre outros aspectos, pela análise dos pares; critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e transparência mediante ampla divulgação das decisões, ações e resultados por meio do site da CAPES e das páginas das áreas de avaliação (BRASIL, 2021).

Diante disso, as coordenadoras foram questionadas sobre como o processo avaliativo é conduzido em seus PPG, ou seja, se existem discussões sobre os resultados e de que forma ocorrem os encaminhamentos das discussões. A Coordenadora B relata discutir os aspectos da avaliação:

A gente procura fazer pelo menos duas vezes ao ano ou uma vez ano dependendo do calendário, especialmente agora nesses últimos anos num cenário de pandemia, um seminário de avaliação e planejamento, onde a gente revisita a ficha, revisita os resultados, consegue projetar um planejamento estratégico para a próxima etapa. A gente tenta discutir isso também com os discentes, no sentido de estabelecer com os discentes também uma compreensão desse processo [...] não se faz um programa de excelência só tendo bons professores, precisa da produção, da adesão, da divulgação dos discentes, a gente faz esses seminários, além de discutir no conselho do programa e na comissão coordenadora.

Conforme narrado pela Coordenadora A, a partir da divulgação dos resultados da avaliação quadrienal 2017-2020, foram reunidos todos os professores do programa e cada item avaliado foi debatido: [...] *para nós, os itens da CAPES são importantes, porque eles nos colocam em um cenário nacional, mas, também, a gente sabe que tem muita coisa que faz e que não entra [...], então a gente tem essas discussões.*

Constata-se, com base nas falas das coordenadoras, que a discussão sobre os resultados das avaliações é uma prática adotada em seus PPG como forma de identificar aspectos a serem aprimorados, mas também a serem debatidos com intuito de propor melhorias na sistemática avaliativa da CAPES. Esse posicionamento propositivo das coordenadoras é benéfico tanto para seus PPG, visto que permite a elaboração de estratégias para melhorar o desempenho na próxima avaliação, quanto também pode ser relevante para a CAPES enquanto feedback do processo avaliativo, especialmente dos programas profissionais, que têm sido alvo de discussões. Para Ribeiro (2012), o MP é vocacionado para a resolução de problemas práticos por meio da imersão na pesquisa, desenvolvendo, por conseguinte, conhecimentos e produtos que irão impactar e transformar a realidade investigada, portanto, deve ser avaliado pela CAPES priorizando essas especificidades (RIBEIRO, 2012). Na mesma linha argumentativa, Vieira (2018, p. 56) enfatiza que é preciso “[...] aprofundar o debate e construir parâmetros mais adequados para a avaliação dos Programas Profissionais em Educação”.

Conforme evidenciado, este sistema avaliativo, mesmo sendo bem-sucedido, não está imune às críticas da comunidade acadêmica. Assim, com vistas a fortalecer esse debate, solicitou-se às coordenadoras que explicitassem suas opiniões sobre o processo de avaliação da CAPES, especificamente dos MPE.

A ficha de avaliação para mim é uma ficha boa, não é ruim. As perguntas são interessantes, eu considero que tem alguns problemas que podem ser ajustados, [...] ela se repete muito, então a mesma informação que você usou lá em cima, também vai estar em outro item. (Coordenadora A).

Ainda, a Coordenadora A pondera sobre a questão da avaliação do impacto social:

Eu acho que é mais complicado, por exemplo, o item impacto social [...] porque os outros são regras numéricas, por exemplo, quantos projetos, quantos trabalhos técnicos a gente tem, quantos artigos; agora, o impacto é difícil.

A Coordenadora B endereça suas críticas ao processo avaliativo dos MPE, apontando que existem muitas semelhanças com a modalidade acadêmica, o que, no seu entendimento,

não seria o ideal, tendo em vista as diferenças de propostas dos MPE, conforme se observa em suas argumentações.

Teve pequenas mudanças que fui observando desde que eu faço parte do programa, mas, ainda assim, com muita semelhança com as exigências dos programas acadêmicos; o que é um problema porque tem uma natureza diferenciada em relação àquilo que se projeta de um programa profissional. [...] é preciso dar mais relevância para a questão da produção técnica/tecnológica [...] e esse impacto na comunidade do que propriamente e estritamente a produção bibliográfica, a produção do Qualis. (Coordenadora B).

Concorda-se com o posicionamento da Coordenadora B sobre a necessidade de aprimoramento do processo avaliativo da CAPES, de modo a valorizar mais os produtos educacionais e os impactos nos contextos socioeducacionais. Essa questão já havia sido problematizada por Vieira (2018), quando analisou a avaliação quadrienal (2013-2016) e apontou a necessidade de maior valorização da produção técnica e tecnológica, bem como tornar mais precisos os conceitos de produto e a natureza das pesquisas desenvolvidas nesta modalidade (pesquisas aplicadas e interventivas).

No entanto, analisando essa questão sob a ótica do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), é importante que se façam algumas ponderações. Percebe-se que os atores que estão no contexto da prática, neste caso as coordenadoras, têm seus diagnósticos sobre os efeitos dessa política avaliativa e discordam de alguns aspectos; contudo, existem dois outros contextos (contexto da produção de texto e contexto de influência) interligados, nos quais diversos atores, já discutidos no decorrer desta tese, colocam suas concepções e posicionamentos sobre o processo avaliativo e acabam direcionando as políticas de acordo com seus interesses. Por outro lado, também é fato que os agentes que atuam no contexto da prática não recebem os textos políticos como leitores ingênuos, pois têm suas histórias, experiências, valores e propósito (BOWE; BALL; GOLD, 1992), os quais possibilitam interpretações diferentes, bem como encaminhamento de proposições e debates que podem aprimorar uma política, a exemplo da inclusão do quesito Inserção Social no processo avaliativo.

Dessa forma, no caso da semelhança do processo avaliativo entre a modalidade acadêmica e profissional, é preciso fortalecer o debate a fim de que se aprimore o processo avaliativo da CAPES, especialmente na área da Educação, mediante uma maior valorização dos produtos educacionais, dos impactos e da inserção social dos programas profissionais.

O processo de avaliação, conforme mencionado, foi sofrendo modificações ao longo do tempo, sendo que uma das mudanças foi a inclusão da dimensão inserção social enquanto quesito avaliativo. Para Ribeiro (2012), esse quesito significa o reconhecimento oficial, pela

CAPES, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social, devendo não apenas melhorar a ciência, mas também melhorar o país.

Sobre o quesito inserção social no contexto do MPE, as coordenadoras foram convidadas a explicitar seus posicionamentos.

Para a Coordenadora A, *é importantíssimo, principalmente na universidade pública a gente precisa de ter ações que vão impactar na sociedade, que vão transformar a sociedade.*

Além disso, a Coordenadora menciona que os impactos podem ocorrer de distintas maneiras e cita o seguinte exemplo: *[...] um novo modelo de planejamento educacional de uma sala de aula de educação infantil, isso impacta aquele local, aquela atividade profissional, naqueles professores, naquela escola.*

A Coordenadora B segue a mesma linha argumentativa e enfatiza a importância desse quesito: *sem dúvida nenhuma, a inserção social é um aspecto muito relevante nos programas profissionais; é um aspecto que traz justamente essa dimensão da articulação desse programa na sua região.*

No entanto, ela demonstrou preocupação com relação à sistemática de avaliação das atividades de inserção social, conforme se observa.

É uma dimensão, às vezes, mais subjetiva, como isso é registrado no processo de avaliação do programa e como isso é interpretado, porque alguns coordenadores relataram que a avaliação não ficou no “muito bom” porque justamente não foi considerado o tipo de relato e as informações que foram enviadas na Sucupira.

Esse apontamento da Coordenadora B está em consonância com Vieira (2018), que pontua a importância da definição de critérios, indicadores e o impacto. Além disso, Vieira (2018) realça a necessidade de reforçar os canais de comunicação e os momentos de diálogo entre coordenadores de programa, editores de periódicos, bem como construir mecanismos para escuta e diálogo com os estudantes de pós-graduação da área.

Os relatos das coordenadoras possibilitam algumas constatações, bem como oferecem elementos que suscitem reflexões. Constata-se que as coordenadoras têm uma visão da modalidade profissional condizente com o propósito idealizado pela CAPES para essa modalidade, ou seja, oportunizar aos profissionais um espaço na academia para a pesquisa de seus campos de atuação ou suas práticas profissionais, a fim de aprimorá-las ou [re] significá-las. Esta concepção das coordenadoras, possivelmente, ao ser compartilhada com o corpo docente e com os discentes, contribui para o alinhamento das estratégias e ações, fortalecendo os programas profissionais e, conseqüentemente, sua inserção social.

Quanto ao processo avaliativo da CAPES, observa-se uma cultura de planejamento institucional e comprometimento por parte das coordenadoras, uma vez que os resultados das avaliações são pauta de discussão no âmbito dos programas, oportunizando, inclusive, a participação dos discentes nessas discussões, para fins de delineamento de estratégias e ações para a próxima avaliação, conforme relato da Coordenadora B.

Destaca-se que, além do comprometimento, as coordenadoras também têm uma visão crítica do processo, e apontam aspectos a serem aprimorados ou revistos pela CAPES, sendo eles:

- a) Atividades e ações realizadas pelo programa: em alguns casos as atividades e ações realizadas não são consideradas pelos avaliadores.
- b) Semelhança da avaliação entre a modalidade acadêmica e a modalidade profissional: foi elencada como ponto a ser revisto, tendo em vista que existem particularidades na proposta da modalidade profissional que necessitam ser consideradas, a exemplo da produção técnica e tecnológica que precisa ser mais valorizada.
- c) Quesito inserção social: para as coordenadoras é um aspecto muito importante no âmbito dos MPE, uma vez que é por meio da inserção social que os contextos socioeducacionais locais e regionais podem ser impactados e transformados. Isso porque os MPE têm como premissa abordar problemas concretos dos contextos profissionais dos pós-graduandos e propor soluções. Por tal razão, as coordenadoras defendem que essa dimensão no contexto dos programas profissionais deve ser mais valorizada no processo avaliativo da CAPES.
- d) Organização da ficha avaliativa: necessita ser revista, considerando que, por vezes, há questões que exigem respostas repetidas, a exemplo das informações sobre as linhas de pesquisa que acabam sendo solicitadas tanto no quesito programa, quanto no quesito formação.

Dessa forma, uma reflexão possível é que a cultura profissional das coordenadoras, com suas convicções, comportamentos e posicionamentos, contribui para o aprimoramento dos seus PPG e, por consequência, para a qualidade alcançada na avaliação externa. Esse posicionamento crítico das coordenadoras também propicia a ampliação do debate sobre o processo avaliativo, especialmente no que tange à modalidade profissional, o que poderá contribuir para o seu aprimoramento e, até mesmo, inovação, a partir das experiências de quem vive a política na prática.

6.4 CONTEXTOS EXTERNOS

Os diversos elementos do contexto externo também podem criar condições favoráveis ou entraves na consecução de políticas públicas. Diante da impossibilidade de elencar e discutir todos os aspectos relacionados ao contexto externo que influenciam à inserção dos PPG, foram priorizados aqueles considerados mais importantes, tendo em vista o escopo desta pesquisa. Em vista disso, serão discutidos os seguintes elementos: a) acompanhamento de egressos, b) parcerias com instituições de educação, e c) participação em grupos/redes de pesquisas.

Justifica-se a escolha desses três elementos pelas seguintes razões: o acompanhamento de egressos é importante para verificar as transformações na vida profissional e no contexto de atuação, assim como identificar eventuais desafios quando da implementação do produto educacional. Quanto ao estabelecimento de parcerias com instituições educativas, este aspecto torna-se fundamental para a constituição de cooperação técnica, a interlocução Educação Básica e Superior, a ampliação dos conhecimentos e experiências profissionais, fortalecendo a inserção social. Em relação à participação em grupos/redes de pesquisa, é de grande valia para potencializar a construção e o compartilhamento de conhecimentos junto a pesquisadores de diferentes realidades socieducacionais, tanto nacionais quanto internacionais.

Nesse sentido, o acompanhamento de egressos permitiu observar que, no âmbito do MP/PPPG, em torno de 80% passaram a exercer outras funções/cargos, seja na mesma instituição de vínculo profissional, seja em outras; a maioria progrediu na carreira, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior; outros ascenderam na carreira e tornaram-se gestores; em torno de 30% dos egressos realizaram concurso público para docente ou técnico em redes/instituições de ensino públicas e foram aprovados; alguns migraram da rede de ensino estadual para a municipal ou vice-versa, com a finalidade de concentrar sua atuação profissional em apenas uma rede de ensino ou, também, pelas condições de trabalho e valorização profissional (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2020).

A fim de detalhar como vem ocorrendo o processo de acompanhamento de egressos, a Coordenadora do MP/PPPG foi convidada a descrever as ações e estratégias adotadas.

[...] grande parte dos nossos egressos continuam ligados aos grupos de pesquisa; então a gente acompanha muito a partir dos grupos de pesquisa. Uma grande parte desses egressos inclusive são doutorandos, [...] então continuam produzindo e, assim, têm os vínculos que se dão pelos grupos de pesquisa. Por outra via, nós estamos com algumas dificuldades de acompanhar todos, é muito difícil, porque são de outras cidades e não têm a possibilidade de estar em contato com a gente, mas a gente então criou dentro do programa um grupo de egressos que mantém contato com aquela turma. (Coordenadora A).

No contexto do PPGEduc, o acompanhamento de egressos ocorre mediante o preenchimento de uma ficha, a qual é enviada periodicamente pela secretaria do programa aos egressos, o que também consiste numa estratégia do MP/PPPG. De acordo com as informações disponíveis no Relatório Sucupira do PPGEduc (2020), todos os egressos trabalham na área da educação, sendo a maioria docente nas redes públicas e metade com atuação na gestão escolar, em funções como diretor, supervisor ou orientador educacional.

Em relação às modificações na vida profissional, há indicativos de mudanças de cargo, por exemplo, alguns docentes da Educação Básica passaram a atuar na Educação Superior, assim como em Secretarias de Educação. Também foi relatado pelos egressos do PPGEduc que o aprofundamento dos estudos teóricos propiciou o aumento da reflexão e a ampliação dos olhares sobre os sistemas educacionais brasileiros, possibilitando uma análise crítica, bem como uma atuação profissional mais rica e [re] significada.

Por outro lado, a maioria dos egressos não deu continuidade à vida acadêmica na pós-graduação em cursos de doutorado, mas, de forma geral, seguem seus estudos de maneira informal, produzindo, em sua maioria, em parceria com seus ex-orientadores, ou em grupos de pesquisa na instituição ou em outras instituições (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEduc, 2020).

Quando perguntada sobre este tema, a Coordenadora referiu que, no seu entendimento, os mecanismos de acompanhamento dos egressos necessitam de aprimoramento, conforme se observa no trecho a seguir.

Eu acho que esse é um ponto que a gente ainda precisa qualificar um pouco mais no cotidiano do nosso programa. O que a gente tem de acompanhamento de egresso hoje efetivamente é um questionário periódico que a gente envia solicitando essas informações aos egressos. Em outros momentos, antes da pandemia, a gente já fez seminário trazendo egressos para o diálogo com os estudantes daquele momento, mas a gente acabou não resgatando mais essa iniciativa [...], mas de fato essa é uma questão que a gente vai precisar avançar em termos de sistematização. (Coordenadora B).

Em relação à utilização dos produtos educacionais nos contextos educativos, a coordenadora B traz um depoimento que ratifica a necessidade de aperfeiçoamento do acompanhamento, a fim de verificar os efeitos e as consequências desta política formativa no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A gente percebe que tem uma aceitação muito boa e que por mais que seja algo pontual, acaba mobilizando para outras ações, o que a gente tem um pouco de dificuldade é de entender ou mapear quais desdobramentos efetivos aconteceram (Coordenadora B).

Constata-se, com base no relato da coordenadora B, que os efeitos ou as transformações no contexto de atuação profissional não estão sendo identificados de forma plena, sugerindo que os mecanismos de acompanhamento necessitam de aperfeiçoamento.

As parcerias com instituições educativas também são de considerável importância para o fortalecimento da inserção social dos PPG. Sobre este aspecto, constatou-se que o PPGEduc tem estabelecido diversas parcerias interinstitucionais nacionais e internacionais, entre as quais destacam-se, no contexto nacional: Acordo de Cooperação entre Unipampa/Universidade Federal de Rondônia; criação e desenvolvimento de projetos de ensino, extensão e pesquisa em parceria com a Secretaria de Educação do RS e as Secretarias de Educação dos municípios de Jaguarão e Arroio Grande e projeto de pesquisa em conjunto com a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Universidade do Vale Rio dos Sinos (UNISINOS) (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEduc, 2020).

Ainda no âmbito nacional, o PPGEduc tem firmado diversos acordos de cooperação e convênios, a saber: protocolo de cooperação entre Unipampa e UFRGS, que possibilita a participação de uma docente no PPGEduc; acordo de cooperação entre a Unipampa e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense para o desenvolvimento e o compartilhamento de recursos materiais, financeiros e humanos, a fim de conjugar esforços mútuos para edição da Revista **Educar Mais**, vinculada ao IFSul, assim como acordo entre Unipampa e a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEduc, 2020).

Conforme informações disponíveis no Relatório Sucupira (2017), no contexto internacional, o PPGEduc vem atuando por meio de convênios com diversas universidades, com destaque para os seguintes: Universidade de La República – UDELAR; Universidade de Zaragoza – Espanha; Universidade de Teramo – Itália e Ecole de Mines D'Alès – França. Além disso, a Unipampa firmou termo de adesão ao Programa Ciência sem Fronteiras para viabilizar a mobilidade acadêmica internacional de seus estudantes.

Com base no exposto, verifica-se que o PPGEduc tem buscado estabelecer parcerias com as mais variadas instituições educativas nacionais, o que propicia a ampliação dos conhecimentos e experiências acadêmicas e profissionais de discentes, docentes e egressos. Em âmbito internacional, também foram construídas importantes parcerias fazendo com que as pesquisas conduzidas e os trabalhos dos mestrados dialoguem com pesquisadores de outros países. Contudo, há que se mencionar que as parcerias e interlocuções com outros programas profissionais da área de educação têm se revelado incipientes, tanto que o próprio PPGEduc

elencou como meta no seu planejamento “[...] ampliar a parceria com outros Programa Profissionais.” (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEdu, 2019, p. 61).

O MP/PPPG, por sua vez, também tem buscado estabelecer parcerias e cooperações com diversas instituições. Para fins de melhor visualização, foi organizado o Quadro 19 contendo algumas instituições, assim como a finalidade das ações colaborativas, de acordo com o Relatório Sucupira do MP/PPPG (2020).

Quadro 19 – Instituições e finalidade das ações colaborativas.

Instituições	Finalidade
Coordenadorias Regionais de Educação, Conselhos de Educação, Tribunal de Contas do Estado RS, Ministério Público (Promotorias Regionais de Educação e Promotorias da Infância e da Juventude) e Conselhos Tutelares.	Desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como atividades curriculares e extracurriculares que envolvem trocas de experiências, relatos de atividades, pesquisa em campo, desenvolvimento de projetos voltados à formação docente e qualificação dos profissionais da educação.
Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Campus Cascavel e Francisco Beltrão, Universidade do Vale de Itajaí, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual do Centro-Oeste.	Acordo de cooperação técnica e científica para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e inserção social.
Instituto Federal Farroupilha (Júlio de Castilhos e Alegrete), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Venâncio Aires)	Desenvolvimento de pesquisas e investigação-formação.
Secretaria Estadual de Educação (Seduc), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Coordenadorias Regionais e Municipais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).	Formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic e do Programa Novo Mais Educação – UFSM.
Colégio Técnico Industrial da UFSM	Encontros Pedagógicos para Formação Continuada de Docentes
Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul-RS	Curso de formação continuada para gestores escolares, conselheiros municipais de educação e técnicos administrativos.
State University of New York de Oswego	Acordo de cooperação técnico-científica e cultural para promover a mobilidade e a interlocução com os diferentes contextos educacionais.
Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) da Argentina	Acordo de cooperação internacional que possibilitou realizar no quadriênio mobilidade e participação de discentes do MP em disciplina especial ofertada pela UNTREF.
Universidade de Valência da Espanha	Acordo de cooperação internacional para fins de colaboração e intercâmbio de atividades de pesquisa com foco no direito à educação, inclusão e cidadania. Tanto docentes quanto discentes têm participado de visitas técnicas à Universidade de Valência, bem como de eventos educacionais com o foco na educação comparada.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos relatórios da plataforma Sucupira do quadriênio 2017-2020.

Conforme demonstrado no Quadro 19, o MP/PPPG tem conseguido estabelecer parcerias e acordos de cooperação com instituições de Educação Básica e Superior locais, nacionais e internacionais, em que pese o excesso de burocracia do setor de convênios e acordos

de cooperação da UFSM que tem tornado os processos morosos e engessados (RELATÓRIO UCUPIRA/MP/PPPG, 2020).

No caso das redes e sistemas de ensino, essas parcerias têm a perspectiva de potencializar e ampliar as pesquisas aplicadas e implicadas, constituindo-se em laboratórios para o desenvolvimento das pesquisas dos estudantes (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2018). Além disso, no contexto local, essas parcerias têm proporcionado aos profissionais da educação e dirigentes das redes de ensino públicas participarem de atividades/discussões no âmbito do MP/PPPG, a exemplo das atividades das disciplinas do curso, do Seminário Internacional do Programa, em rodas de conversas, lives/webinars, bancas, entre outros espaços dialógicos (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2020).

Em relação às parcerias internacionais, essas têm o propósito de promover a mobilidade dos estudantes e os intercâmbios entre as diferentes realidades, possibilitando aos sujeitos refletir e propor alternativas para a superação das dificuldades encontradas em seus contextos de atuação profissional. Além disso, é importante considerar o contexto global, tendo em vista que as políticas públicas nacionais e locais têm como referência as orientações e metas oriundas de organismos internacionais (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2018).

Entretanto, a exemplo do cenário verificado no PPGedu, ficou evidenciado que a interlocução e a cooperação junto aos programas profissionais requerem ampliação, conforme elencado no planejamento do MP/PPPG: “ampliar e fortalecer a interlocução e realizar ações conjuntas com outros Programas de Pós-Graduação Profissionais [...]” (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2018, p. 66).

Quanto à participação em grupos/redes de pesquisa nacionais e internacionais, o MP/PPPG participou no último quadriênio de diversas redes, dentre as quais se destacam algumas como:

- Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), a qual congrega pesquisadores na área de educação de diversas instituições de educação superior públicas e privadas de abrangência nacional e internacional, entre elas a PUCRS, UFRGS, UFPEL, UNISINOS e UFSM. Essa rede é constituída via cooperação e compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional, via Projeto PRONEX – CNPq/FAPERGS, com foco em contextos emergentes e construção de uma Enciclopédia de Educação Superior, bem como produções científicas compartilhadas e em rede. (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2019).

■ Rede Iberoamericana de Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPES), que reúne pesquisadores do Brasil, Portugal, Espanha, México, Chile, Colômbia, Venezuela, Uruguai e Argentina. A participação nessa rede vem possibilitando intercâmbio entre atividades de pesquisa e produção, fortalecendo os vínculos acadêmicos e a discussão conjunta e institucional sobre a questão da Educação Superior para além do Ensino, com vistas ao desenvolvimento de pesquisas entre as universidades dos países envolvidos no território Iberoamericano com o foco na internacionalização da Educação Superior. (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2019).

■ Núcleo Educación para la Integración (NEPI) e Programa de Políticas Educativas (PPE) da Associação das Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM). Trata-se de uma rede de universidades públicas, autônomas na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai que, por suas semelhanças, compartilham suas vocações, seu caráter público, suas similaridades em estruturas acadêmicas e a equivalência dos níveis de seus serviços, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de atividades de cooperação com perspectivas de viabilidade, solidariedade e visibilidade. O MP/PPPG tem participado da AUGM pela inserção/atuação de alguns grupos de pesquisa, desenvolvendo atividades como a realização de estudos e produções científicas sobre as políticas públicas educacionais e de intercâmbios entre as instituições que integram a Associação; editoração, publicação e revisão de artigos em periódicos do NEPI (Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário e Integração), entre outras atividades. (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2020).

De acordo com as informações do Relatório Sucupira do MP/PPPG (2020), no período da pandemia, também, foram desenvolvidas as seguintes ações em redes de pesquisa:

■ Projeto de Pesquisa Interinstitucional: *“Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o Ensino Remoto da Alfabetização na Pandemia/Covid19”*, que envolveu 23 universidades públicas no país trazendo um panorama da alfabetização e o ensino remoto na situação pandêmica.

■ Participação no Projeto de Pesquisa Interinstitucional intitulado: *“Avaliação sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”*, com o envolvimento de 23 universidades públicas no país.

A partir do estabelecimento dessas redes de pesquisa, o MP/PPPG vem impulsionando sua produção intelectual e a socialização dos conhecimentos por meio de produções divulgadas em periódicos, livro autoral ou capítulo de livro (RELATÓRIO SUCUPIRA MP/PPPG, 2020).

A Tabela 5 oferece um panorama quantitativo das produções bibliográficas em livros ou capítulos de livros originadas de grupos/redes de pesquisa no quadriênio 2017-2020.

Tabela 5 – Produções bibliográficas do MP/PPPG originadas de grupos/redes de pesquisa nacionais e internacionais no quadriênio 2017-2020.

Ano	Tipo/subtipo	Origem da obra	Quantitativo
2017	Bibliográfica/livro	Grupos/redes de pesquisa nacionais	44
		Grupos/redes de pesquisa internacionais	13
2018	Bibliográfica/livro	Grupos/redes de pesquisa nacionais	21
		Grupos/redes de pesquisa internacionais	10
2019	Bibliográfica/livro	Grupos/redes de pesquisa nacionais	28
		Grupos/redes de pesquisa internacionais	4
2020	Bibliográfica/livro	Grupos/redes de pesquisa nacionais	12
		Grupos/redes de pesquisa internacionais	4
Total de obras produzidas no quadriênio			136

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos Relatórios Sucupira do quadriênio 2017-2020.

Conforme evidenciado na Tabela 5, as redes de pesquisa colaborativas instauradas têm possibilitado a produção de obras em interlocução com pesquisadores nacionais e internacionais, possibilitando a ampliação do potencial das discussões.

No contexto do PPGEduc, também, se verificou que o estabelecimento de redes de pesquisa tem contribuído para a ampliação da construção e compartilhamento de conhecimentos junto a pesquisadores de diferentes realidades socioeducacionais, com abrangência nacional e internacional. Na Tabela 6, apresenta-se o quantitativo dessas produções desenvolvidas no último quadriênio, as quais estão materializadas em livros ou capítulos de livros.

Tabela 6 – Produções bibliográficas do PPGEduc originadas de grupos/redes de pesquisa nacionais e internacionais no quadriênio 2017-2020.

Ano	Tipo/subtipo	Origem da obra	Quantitativo
2017	Bibliográfica/Livro	Grupos ou redes de pesquisa nacionais	2
		Grupos ou redes de pesquisa internacionais	1
2018	Bibliográfica/Livro	Grupos ou redes de pesquisa nacionais	9
		Grupos ou redes de pesquisa internacionais	3
2019	Bibliográfica/Livro	Grupos ou redes de pesquisa nacionais	11
		Grupos ou redes de pesquisa internacionais	1
2020	Bibliográfica/Livro	Grupos ou redes de pesquisa nacionais	11
		Grupos ou redes de pesquisa internacionais	2
Total de obras produzidas no quadriênio			40

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Relatórios Sucupira do quadriênio 2017-2020.

Os dados apresentados são indicativos de que o MP/PPPG e o PPGEduc têm buscado estabelecer interlocuções com pesquisadores nacionais e internacionais, via grupos/redes de pesquisa. Essa construção e troca de conhecimentos em conjunto permite que o conhecimento, que no caso dos MPE é elaborado no espaço educacional, a partir de problemas específicos, possa dialogar com outras realidades, inclusive do contexto internacional, fortalecendo, desse modo, a inserção social dos programas.

Considerando os elementos externos que foram priorizados enquanto possíveis potencializadores da inserção dos PPG, pode-se fazer algumas ponderações para finalizar este tópico.

No que se refere ao acompanhamento de egressos, ainda que os dois PPG tenham algumas formas, as quais permitem identificar, entre outras questões, as transformações na vida profissional dos egressos, ficou demonstrada a necessidade de aprimoramento dessa sistemática, coadunando-se com os achados de uma pesquisa com foco nos MPE na qual se verificou a necessidade de “[...] acompanhar os lócus das pesquisas e suas ações depois de concluído o mestrado, a fim de potencializar as intervenções e apontar os resultados advindos de cada ação em diferentes territórios de abrangência dos MPE” (SILVA; SÁ, 2016, p. 70).

A continuidade da interlocução entre os PPG e os egressos é fundamental para o êxito da inserção social, uma vez que é nesse processo de interlocução e trocas que os egressos poderão discutir e propor rearticulações no produto educacional, de acordo com as necessidades do contexto da prática, já que muitos produtos educacionais representam propostas para o enfrentamento das problemáticas do cotidiano, sendo, portanto, passíveis de rearticulações.

Sobre as parcerias com instituições de educação é preciso registrar que tanto o PPGEduc quanto o MP/PPPG têm envidado esforços junto às diversas instituições educativas nacionais e

internacionais com vistas à ampliação das trocas de experiências, relatos de atividades, pesquisa em campo, desenvolvimento de projetos voltados à formação docente e qualificação dos profissionais da educação, constituindo-se, portanto, em um elemento contributivo para a inserção social dos PPG.

Entretanto, torna-se necessário pontuar que nos dois PPG sob análise ficou demonstrado que as parcerias com outros programas profissionais da área da Educação ainda são incipientes. Cenário semelhante a esse já havia sido identificado por Savegnago e Gomez (2021), quando da análise de MPE com nota 4 na avaliação quadrienal 2013-2016, em que foi constatado que a interlocução e a cooperação entre mestrados profissionais era discreta. É oportuno que se diga que tanto o PPG Edu quanto o MP/PPPG já diagnosticaram em seus planejamentos que este aspecto necessita ser aprimorado e estão atuando para tal.

No que tange à participação em redes de pesquisas, este aspecto é de grande relevância para o fortalecimento dos laços de produção científica e introdução de novos pesquisadores (alunos e egressos do MP) nas pesquisas decorrentes de estudos compartilhados, o que certamente contribui para a inserção social dos programas.

Em síntese, é oportuno reprimir que as categorias analisadas neste capítulo permitem compreender que as políticas públicas são colocadas em ação em contextos específicos por atores que poderão ter diferentes concepções e posicionamentos, de acordo com as culturas profissionais e, além disso, dependem de condicionantes materiais e externas, sendo que tais aspectos podem ser favoráveis ou adversos à consecução de políticas públicas.

A seguir será analisada a categoria emergente do *corpus* e suas subcategorias, as quais possibilitarão maior aprofundamento e compreensão de como ocorre a inserção social dos MPE, especialmente dos mestrados profissionais, objetos desta pesquisa.

6.5 INTERFACES DA INSERÇÃO SOCIAL DOS MPE

A questão basilar que tem de ser explicitada e compreendida para se discutir a inserção social é a intencionalidade da modalidade profissional de pós-graduação. A Portaria nº 60/2019 da CAPES é elucidativa a este respeito, quando estabelece que o mestrado e o doutorado profissionais têm, entre outros, o propósito de qualificar profissionais para atender demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diferentes setores da sociedade (BRASIL, 2019). No caso da área da Educação, o MPE se propõe atender as demandas de professores, gestores e demais profissionais da educação, os quais buscam suporte teórico-metodológico para

pesquisar as problemáticas de seus cotidianos profissionais e propor encaminhamentos ou intervenções (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

A partir desta configuração, é notório que o objetivo central desses cursos, além de propiciar uma formação teórica, uma vez que são ofertados no âmbito da pós-graduação, consiste em formar um sujeito que seja capaz de compreender e analisar de forma crítica sua prática profissional e encontrar caminhos para aperfeiçoá-la (ANDRÉ, 2017). É por este prisma que a inserção social necessita ser reflexionada, pois ela significa, em última instância, o MPE em ação e interlocução socioeducacional, visto que congrega aspectos que refletem sua intencionalidade e função social.

Assim, analisando o *corpus* sob esta linha de compreensão, percebeu-se que existem muitas interfaces que possibilitam aos MPE se inserirem e produzirem efeitos nos diversos contextos educacionais como, por exemplo, acordos de cooperação, palestras, seminários, assessorias, oficinas, entre outras. Nesse sentido, a **pesquisa aplicada e implicada**, a **divulgação do conhecimento** e a **extensão universitária** revelaram-se as principais estratégias, conforme será apresentado e discutido a seguir.

6.5.1 A pesquisa aplicada e implicada

A pós-graduação brasileira, por muitas décadas, foi espaço de produção do conhecimento, por meio de cursos acadêmicos. Com o advento da Portaria nº 47/1995, formalizaram-se na CAPES a recomendação, o acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado voltados à formação profissional (BRASIL, 1995). Desde então, a pós-graduação, particularmente na área da Educação, passou a produzir conhecimento via pesquisa aplicada e implicada desenvolvida nos programas profissionais (HETKOWSKI, 2016; SALES, 2020).

Considerando esse novo contexto, as coordenadoras colaboradoras foram convidadas a refletir acerca da importância do desenvolvimento da pesquisa aplicada e implicada para os mestrados profissionais.

Eu sou uma entusiasta desta perspectiva desde que eu conheci o programa quando eu cheguei na instituição [...]. Primeiro que ela não é uma pesquisa que se faz sem os demais, então eu acho que ela evoca no contexto profissional este trabalho mais coletivo; o pesquisador precisa da colaboração, do envolvimento dos outros, não só como pesquisados, mas como atores também naquele processo. Então ela evoca uma mobilização. (Coordenadora B).

Esta compreensão da pesquisa aplicada e implicada trazida na fala da Coordenadora B está em sintonia com Sales (2020), quando afirma que os MPE se constituem como *lócus* de produção de pesquisas aplicadas e implicadas, as quais possibilitam que pesquisador e pesquisados atuem como protagonistas de uma ação que investiga a própria prática.

Para a Coordenadora A, a pesquisa aplicada é essencial, e quando um pós-graduando ingressa no mestrado profissional [...] *precisa, necessariamente, com a pesquisa produzir um produto de pesquisa, e um produto educacional [...] que possa impactar aquela realidade e que possa servir de referência para impactar outras realidades.* (Coordenadora A).

Percebe-se nas ponderações da Coordenadora A que a pesquisa aplicada está imbricada com o produto educacional, algo indispensável no contexto dos MPE. Ela acrescenta, ainda, sua compreensão sobre pesquisa implicada: [...] *implicada não é porque se está dentro da escola ou dentro da universidade, não é por que se está implicado com aquele lugar, mas é porque se é atravessado por aquela problemática e aí desenvolve um elemento de pesquisa.* (Coordenadora A).

Na mesma linha de compreensão da Coordenadora A, Romagnoli (2014) discute o conceito de implicação, acentuando que significa a indissociabilidade entre a produção do conhecimento e a atuação do pesquisador, pois “analisando e atuando nas instituições, esses pesquisadores têm em comum a perseguição da complexidade, a postura crítica, o combate ao reducionismo, a busca da desnaturalização e sobretudo, uma grande preocupação com a transformação dos campos em que estão inseridos” (ROMAGNOLI, 2014, p. 46).

As argumentações apresentadas pelas coordenadoras evidenciam que se trata de uma pesquisa que tem como questões fundamentais o envolvimento, o comprometimento de pesquisador e pesquisados, além da inquietação do pesquisador com determinado problema, o que desencadeia a necessidade de uma investigação focalizada naquela problemática, culminando com a elaboração de um produto educacional como síntese ou proposta de intervenção.

No entanto, é preciso reconhecer que realizar pesquisa aplicada e implicada não é algo trivial; pelo contrário, envolve “[...] pressuposto ontológico, axiológico (ético e valores) e epistemológico, sendo instituidor de novas práxis investigativas [...]” (SILVA; SÁ; NUNES, 2018, p. 144). No artigo intitulado “*A pesquisa nos mestrados profissionais em educação: desafios éticos e científicos*”, as autoras priorizaram identificar e discutir os desafios éticos e científicos que os mestrados/as encontram na realização das pesquisas aplicadas no contexto da Educação Básica.

Dentre os desafios éticos, identificaram as demandas do fenômeno que emergem no transcorrer da pesquisa, em decorrência da atuação direta do pesquisador no contexto escolar e da interlocução estabelecida com os sujeitos participantes. Outro desafio, evidenciado pelas pesquisadoras, se refere à manutenção das garantias de sigilo e da não identificação dos participantes da pesquisa (SILVA; SÁ; NUNES, 2018).

Quanto aos desafios científicos, foi apontada a necessidade de compreender que não há neutralidade na pesquisa, sendo necessário ouvir e considerar as diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações e validá-las.

Também foi ressaltado que as pesquisas implicadas ou interventivas poderão envolver questões políticas e institucionais que perpassam o cenário da Educação Básica, demandando, por vezes, investimentos e articulações com gestores, colegas, estudantes, entre outros (SILVA; SÁ; NUNES, 2018).

Considerando os múltiplos desafios que se colocam às pesquisas aplicada e implicada, conforme constatado pelas referidas autoras, as coordenadoras foram questionadas sobre eventuais dificuldades apresentadas pelos pós-graduandos.

A esse respeito, a Coordenadora B afirma:

Tem muitas dificuldades, primeiro porque essa característica de receber estudantes que, muitas vezes, estão afastados da formação acadêmica há algum tempo é uma realidade. A gente sabe que muitas vezes os estudantes, que já tem uma certa experiência, procuram o mestrado para pensar nos seus planos de carreira, na sua promoção com vistas à aposentadoria. Tem estudantes que vem mais no fim da carreira pensando na sua consolidação profissional. Então gera, assim, durante o processo formativo, alguns tensionamentos e a gente tem que estar sempre retomando e marcando essas características do programa. (Coordenadora B).

Já a Coordenadora A percebe dificuldade no sentido de que, por vezes, os pós-graduandos chegam ao curso com o resultado para o problema de pesquisa.

[...] então esse movimento das pessoas para trabalhar com a perspectiva da pesquisa no sentido de que você também tem que se despir daquilo que está naturalizado sobre aquela temática é um elemento de grande dificuldade, mas é uma dificuldade que cada um de nós também tem, então a gente começa e aí a gente precisa se destituir para se reconstruir; é um movimento que impacta muito os nossos alunos [...]. (Coordenadora A).

As narrativas das coordenadoras denotam as peculiaridades do público que busca formação acadêmica por meio dos MPE, as quais requerem algumas reflexões. De maneira geral, configura-se como um público que estava afastado do contexto da pesquisa acadêmica,

mas com larga experiência em seus campos de atuação profissional. Este perfil acadêmico-profissional pode ensejar situações desafiadoras para os PGG, pois, conforme sinaliza a Coordenadora A, os pós-graduandos, algumas vezes, acabam chegando ao curso com o resultado para determinada problemática antes de investigá-la, possivelmente em decorrência de suas vastas experiências profissionais. Além disso, o fato de serem profissionais que estavam longe das atividades acadêmicas há algum tempo tem relevância e merece ser problematizado, pois a pós-graduação *stricto sensu* exige produção de conhecimento por meio da pesquisa científica, o que implica uma mudança considerável na rotina desses profissionais.

Na concepção de Neres, Nogueira e Brito (2014), as peculiaridades do perfil dos pós-graduandos que ingressam nos MPE não devem diminuir ou descaracterizar a validade dos programas profissionais. Entretanto, é importante que sejam pensadas estratégias e ações por parte dos PPG não só para aproveitar as experiências trazidas pelos estudantes, mas também para aperfeiçoar aspectos que eles necessitam desenvolver como a pesquisa científica, sobretudo na era do conhecimento digital.

Notadamente que na era digital as fontes e os mecanismos de busca de informações foram ampliados e modificados, a exemplo da disponibilidade de bases de dados digitais nacionais e internacionais, catálogos *on-line* de bibliotecas, entre outros. Em vista disso, as coordenadoras também foram solicitadas a discorrer sobre as habilidades dos pós-graduandos ou eventuais dificuldades quanto à utilização de recursos digitais e informacionais necessários à pesquisa científica.

A gente percebe que os estudantes não têm essa dimensão já consolidada, claro que com exceção daqueles que vêm de uma graduação que tiveram experiência de iniciação científica, mas não vêm com isso consolidado, mas a gente procura sim aprofundar isso em termos de formação. (Coordenadora B).

Para a Coordenadora A, os pós-graduandos dos MPE têm mais dificuldade com as línguas estrangeiras, conforme se observa a seguir.

[...] eu vejo que um dos problemas para que se acesse mais bancos de dados internacionais é efetivamente a dificuldade com a língua estrangeira, seja ela inglês, seja ela espanhol. Eu vejo bastante dificuldade, mesmo nós em algumas disciplinas que utilizamos textos em espanhol, a gente sabe da dificuldade dos alunos, inclusive de fazer as leituras e as interpretações. Então, eu acho que a grande dificuldade é em relação à língua mesmo, pois no Brasil não temos uma tradição de utilizar a perspectiva bilingue, coisa que outros países têm muito mais constituído. (Coordenadora A).

A questão ética também foi mencionada, conforme excerto a seguir:

[...] e tem mais uma coisa também que é o cuidado ético [...] a nossa grande dificuldade da pós-graduação é que quem vai fazer uma pesquisa dentro da escola, como que pode se olhar sem julgamento e culpabilização dos colegas? como se olha como pesquisador isso? [...] então formar um pesquisador que pesquisa a própria prática junto com os outros é desafiador demais, então, assim, você também tem que formar no campo ético, num campo não moralista. (Coordenadora A)

Levando em conta que, de maneira geral, os PPG exigem, além do trabalho final, a elaboração de um produto educacional, as coordenadoras também explicitaram seus posicionamentos sobre o assunto, uma vez que parte da comunidade de pesquisadores em educação questiona o uso da expressão produto, pois considera este termo um sinal de tendências tecnicistas e/ou produtivistas contemporâneas (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018).

Eu não vejo nenhuma dificuldade com a palavra produto, então, assim, um relatório de pesquisa que eu faço para o GAP é um produto, um folder que eu faço para divulgar o meu evento é um produto, eu acho que às vezes a gente se prende muito a esse lugar. (Coordenadora A).

Na sequência, quando perguntada sobre a necessidade de elaboração de um produto nos mestrados profissionais, a Coordenadora A foi enfática:

[...] a gente precisa produzir algum tipo de documento final que se constitua numa síntese e que seja fácil de ser pego e olhado por outros contextos, se a gente quer que tenha impacto. Entende? Por exemplo, eu tenho uma pesquisa sobre violência na escola e da escola, como é que foi o caminho da pesquisa dessa pessoa, o produto dessa pesquisa é justamente o caminho da análise que ela faz desses índices lá no município e na escola dela. (Coordenadora A).

Na mesma direção, a Coordenadora B destaca que

[...] a terminologia não abarca, de fato, uma compreensão mais crítica, uma compreensão que dê conta desses processos que a gente defende, mas eu acho que a compreensão de um produto é, de fato, muito relevante, porque a gente tem ali a possibilidade desse multiplicador. Eu vejo o produto como um agente multiplicador. Que ele possa ser síntese de um estudo, ele possa ser estruturado, produzido a partir de um estudo comprometido, sistematizado, organizado e possa trazer para outras pessoas alternativas. (Coordenadora B).

Tem-se, portanto, posicionamentos das coordenadoras que contrastam com aquela parcela da academia que endereça críticas ao produto educacional. Em defesa do produto educacional, as gestoras destacam a importância de se ter uma produção sistematizada e que seja de simples apropriação por outras instituições educativas, o que é salutar, considerando que, por vezes, a academia foi criticada por desenvolver pesquisas e discussões pouco

permeáveis às problemáticas das realidades escolares, sobretudo do contexto da educação básica.

Destarte, com base na literatura e nos relatos das coordenadoras, percebe-se a importância e, ao mesmo tempo, a complexidade das pesquisas aplicada e implicada que são desenvolvidas na modalidade profissional. Sobre sua importância, é oportuno mencionar que a inserção social dos MPE tem relação direta com a pesquisa aplicada e implicada e com o produto educacional, uma vez que as transformações nos contextos educativos dependem do pesquisador e pesquisados que foram implicados e que, por tal razão, possivelmente, pensarão diferente e atuarão de outra maneira, além, evidentemente, do produto educacional que foi muito bem definido como agente multiplicador pela Coordenadora B.

Por outro lado, a complexidade da pesquisa aplicada e implicada não deve ser desprezada, pois envolve muitos elementos como o perfil dos pós-graduandos, questões da não neutralidade do pesquisador na construção de dados e na produção do conhecimento, além de questões éticas dos atores sociais e institucionais, entre outros envolvidos na consecução da pesquisa.

Ficou demonstrado que as Coordenadoras têm a compreensão de que se trata de uma nova perspectiva formativa e estão atuando frente a este contexto emergente representado pelos MPE, realizando [re] articulações nos arranjos institucionais para contemplar as novas demandas.

6.5.2 Divulgação do conhecimento

O MPE, por estar inserido no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, precisa seguir seus preceitos, a exemplo da produção e divulgação do conhecimento científico. No subcapítulo anterior o foco foi a produção do conhecimento a partir da pesquisa aplicada e implicada, associadas ao desenvolvimento do produto educacional. Neste espaço, o ponto central da discussão será a divulgação do conhecimento científico no contexto do MPE.

Antes de adentrar na discussão propriamente dita, é relevante rememorar que por muitas décadas a pós-graduação *stricto sensu* foi composta somente por programas de mestrado e doutorado acadêmicos, cuja tradição era formar, a longo prazo, pesquisadores (RIBEIRO, 2005). Em virtude desse escopo, o conhecimento produzido não necessitava, necessariamente, ultrapassar os muros e alcançar a sociedade de uma forma mais ampla, visto que a pesquisa denominada acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada, sendo a problematização construída com base na teoria ou em referentes teóricos (GATTI, 2014). Dessa

forma, para divulgar o conhecimento científico, via de regra, a academia utilizava e ainda utiliza meios como bases de dados, repositórios institucionais, periódicos científicos, eventos científicos, sites dos programas de pós-graduação, entre outros.

A eclosão dos programas profissionais no contexto da pós-graduação muda esse cenário, uma vez que esses cursos acabam assumindo uma natureza mais exógena, estabelecendo maiores relações extramuros a partir da produção do conhecimento compartilhado, implicado e aplicado a problemas reais (GIACOMAZZO; LEITE, 2014). Especificamente na área da Educação, o conhecimento tem como destino principal professores, gestores, entre outros profissionais da educação, uma vez que as pesquisas desta natureza almejam propor alternativas ou soluções para as diferentes problemáticas identificadas em seus contextos de atuação.

Entretanto, mesmo com características distintas em muitos aspectos da modalidade acadêmica, os MPE acabam tendo que utilizar os mesmos meios de divulgação do conhecimento. Nesse contexto, buscou-se verificar se os meios atuais têm possibilitado aos PPG divulgarem o conhecimento de forma exitosa, de modo a atender esse preceito fundamental da pós-graduação, mas, principalmente, aos principais interessados, os profissionais da educação.

No caso da divulgação por meio de eventos científicos, a falta de financiamento por parte da CAPES aos programas profissionais acaba restringindo a participação dos pós-graduandos e, por consequência, o compartilhamento dos resultados das pesquisas, conforme se verifica no relato da Coordenadora A.

Olha só, nós não temos como ajudar os nossos alunos a fazer isso, então a gente incentiva em nível remoto [...] e nas instituições mais perto; aqui a gente incentiva bastante eles irem presencialmente. (Coordenadora A).

A Coordenadora B, por sua vez, destaca que seu PPG também enfrenta restrições de recursos financeiros para viabilizar a participação dos pós-graduandos em eventos de divulgação científica: *Os alunos acabam buscando por si com seus recursos próprios, porque a gente não tem muitas garantias.*

Além disso, relata outra situação que transcende a questão da falta de recursos: *[...] a gente tem a maioria dos discentes que atuam nas redes de ensino, então se já não tem liberação para vir na aula, que dirá para passar uma semana num evento. (Coordenadora B).*

Quanto à divulgação de conhecimento via site do programa, os relatos das Coordenadoras foram os seguintes:

A gente não tem um servidor que dê conta de cuidar do site, a gente tem uma bolsista de 12 horas semanais que faz toda parte de visibilidade do programa, desde os materiais de divulgação de bancas, todas as publicações dos editais, enfim, acabam tendo mais a ordem do dia do que conseguindo cuidar dessas questões. (Coordenadora B).

A gente não consegue estar sempre com o site atualizado, por que não tem tempo de fazer. Nós ainda não temos equipes para fazer isso na universidade, então essa parte sou eu que faço, mas quando me sobra um tempo para fazer. (Coordenadora A).

Na opinião das Coordenadoras os repositórios institucionais pouco favorecem a divulgação dos conhecimentos produzidos no âmbito dos seus programas, conforme se observa: *O nosso repositório institucional é quase que escondido dentro de um grande site [...] (Coordenadora B). Para divulgar conhecimento científico, nós precisaríamos de uma estrutura interna na universidade [...] um manancial não dá conta de fazer esse tipo de divulgação [...]. (Coordenadora A).*

Sobre a divulgação do conhecimento produzido pelos MPE, considerando sua natureza diferenciada na pós-graduação em relação à modalidade acadêmica, a Coordenadora B afirmou: *[...] a gente precisa avançar nessa divulgação [...] produzir também esses espaços virtuais que possam trazer e agregar essas produções. (Coordenadora B).*

A realidade apontada pelas coordenadoras traz elementos que indicam que os PPG não estão satisfatoriamente conseguindo realizar a divulgação do conhecimento por meio das formas atuais utilizadas, o que pode estar restringindo sua utilização pelos principais beneficiados por esses conhecimentos, como as redes de ensino, por exemplo, conforme evidenciado em pesquisa na qual as autoras verificaram:

[...] o pouco aproveitamento e absorção dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas desenvolvidas pela rede de educação básica, o que revela a necessidade de estreitar ainda mais a colaboração entre os Programas e as redes de ensino, a fim de criar estratégias de otimização das pesquisas e do conhecimento produzido. (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016, p. 74).

De todo modo, o que se tem de evidência concreta nos materiais empíricos é que os meios atuais de divulgação do conhecimento utilizados pelos PPG investigados necessitam ser repensados e aprimorados de maneira estratégica a proporcionar maior visibilidade e interatividade e, conseqüentemente, interface com diferentes contextos de atuação profissional. Conforme indicam as coordenadoras, os repositórios institucionais pouco propiciam condições de fácil acesso. Além disso, também, foi sinalizada a necessidade de se criar um espaço virtual para reunir as produções dos MPE, o que seria muito importante, tendo em vista as

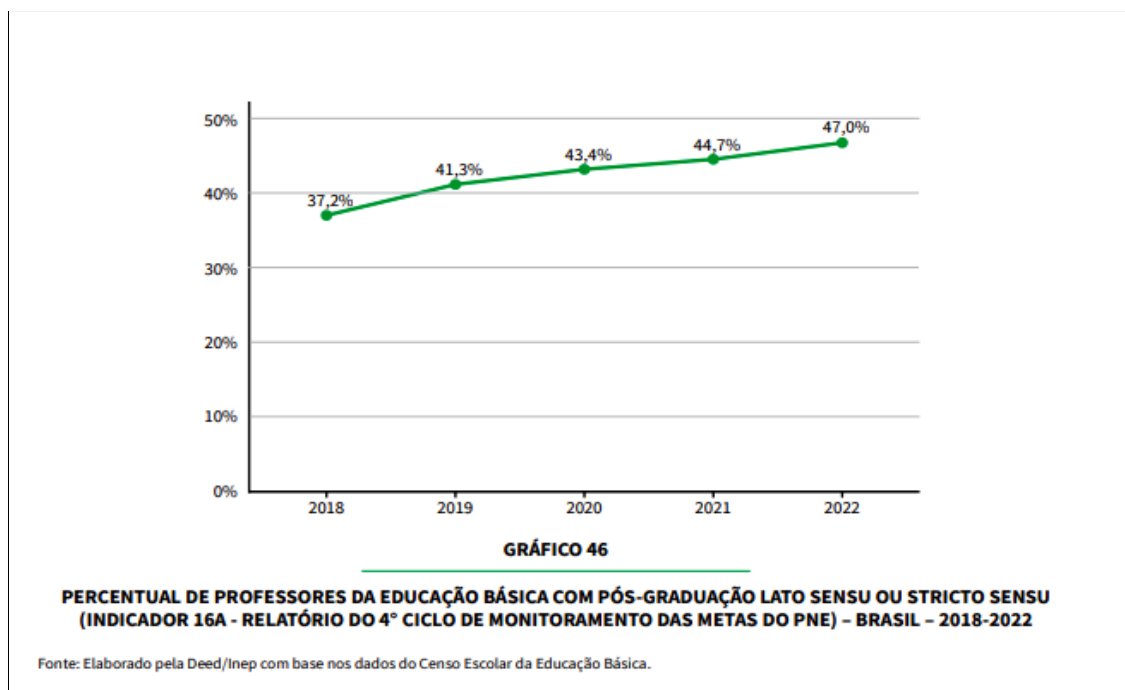
características dos conhecimentos produzidos por estes cursos; ou seja, pesquisas aplicadas e implicadas e produtos focalizados em problemáticas dos contextos de atuação dos profissionais que, ao serem facilmente encontrados, poderiam servir a tantos outros profissionais da educação e, também, a outros programas profissionais da área.

Essas questões apresentadas e problematizadas constituem emergências decorrentes de uma nova proposta formativa, a qual, na compreensão de Hetkowski (2017), trata-se de um processo de dinâmica social que implica instituir algo que não está dado, necessitando, por tal razão, de novos processos e [re] organização institucional, assim como [re] articulações dos arranjos da pós-graduação.

Nesse contexto, argumenta-se que a forma como vem ocorrendo a divulgação do conhecimento produzido nos MPE necessita ser priorizada institucionalmente, discutida e redefinida de maneira mais enfática, pois a inserção social exitosa dos MPE depende, também, do efetivo compartilhamento dos conhecimentos, ou seja, do quantitativo de profissionais da educação que terão acesso a essas produções científicas. Assim, as evidências encontradas sinalizam que os meios institucionais tradicionais de divulgação científica pouco estão conseguindo propiciar a divulgação e propagação do conhecimento para os profissionais da educação.

Esse cenário assume uma dimensão relevante quando se observa no Gráfico 4 que menos da metade dos docentes da Educação Básica possuem curso de pós-graduação, ou seja, é muito importante que a outra parcela – que constitui a maior parte dos docentes – possa ter fácil acesso, especialmente ao conhecimento derivado das dissertações produzidas nos MPE.

Gráfico 4 – Docentes da Educação Básica com pós-graduação.

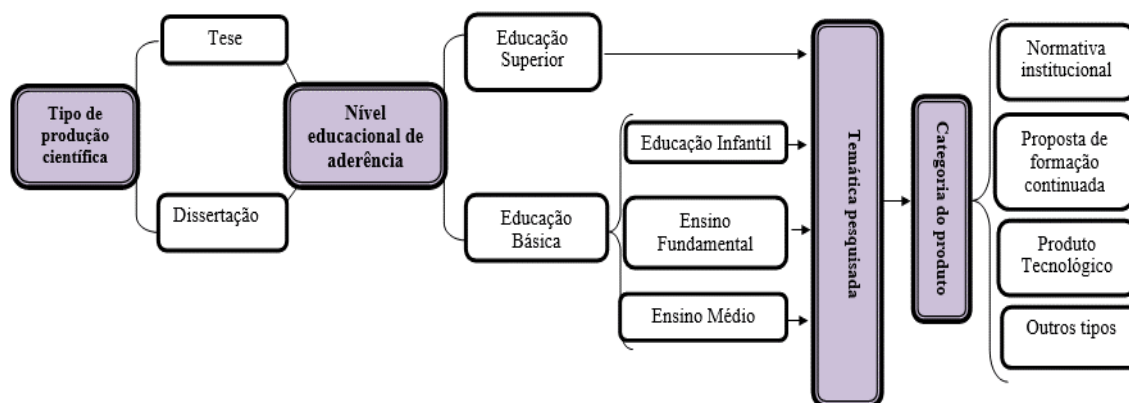


Fonte: INEP (2023, p. 49).

Entende-se que é necessário, além da ampliação de vagas em cursos de MP, a [re] institucionalização dos meios de divulgação do conhecimento produzido pelos programas profissionais. Ademais, as coordenadoras dos PPG investigados foram incisivas ao afirmar que é preciso aperfeiçoar/modificar a sistemática de disseminação dos conhecimentos produzidos nos MPE, também como estratégia de interlocução Educação Básica e Superior e inserção social.

Assim sendo, como forma de provocação para a continuidade dos estudos, tendo em vista a necessidade de aprofundamento das discussões sobre novas formas de divulgação do conhecimento, bem como dos aspectos técnicos, políticos e institucionais envolvidos, elaborou-se um esboço de uma possível organização e categorização das produções dos programas profissionais da área da Educação, conforme ilustra a Figura 22.

Figura 22 – Esboço de proposta para organização e categorização de produções de programas profissionais da área da Educação.



Fonte: Elaborada pelo autor.

De forma sintética, pode-se dizer que os objetivos dos elementos constituintes desta proposta de organização e categorização das produções são os seguintes:

- a) **Tipo de produção científica:** filtrar o conhecimento, por exemplo, com base na originalidade, inovação e consistência teórica, visto que além dos mestrados, atualmente existem doutorados profissionais, os quais produzem conhecimentos com essas características, as quais poderão ser muito úteis para o enfrentamento de problemáticas complexas.
- b) **Nível educacional de aderência:** identificar o contexto para o qual o conhecimento foi produzido (Educação Superior ou Educação Básica), possibilitando que os profissionais tenham acesso ao que está sendo produzido especificamente para o nível educacional em que eles atuam.
- c) **Temática pesquisada:** propiciar uma busca mais assertiva e célere sobre a temática de interesse, além de sinalizar quais temas são mais recorrentes nas pesquisas dos profissionais da educação.
- d) **Categoria do produto:** identificar o formato do produto proposto como solução para determinada problemática, possibilitando sua utilização para problemáticas similares ou como modelo a ser aprimorado em futuras pesquisas.

Conforme referido, trata-se de uma proposta que requer amplas discussões, sendo que no momento é possível apenas propor que a organização e a disponibilização de todas as produções dos programas profissionais da área da Educação (mestrado e doutorado), em único

espaço virtual, certamente facilitaria o acesso aos conhecimentos produzidos por esses cursos, e contribuiria para o aumento de sua inserção social e educacional.

6.5.3 Extensão universitária

As universidades ao longo da história foram estabelecendo suas relações com as sociedades de acordo as demandas de cada época e continente. Nesse percurso, diferentes modelos de extensão foram adotados. Por exemplo, na Inglaterra, após a Revolução Industrial, houve um aumento da demanda por capacitação para trabalhadores, o que impulsionou a oferta de cursos profissionalizantes de extensão. Nos Estados Unidos, a partir da demanda de modernização da agricultura, foi necessária a transferência de tecnologia. No contexto latino-americano, inicialmente, foram reproduzidos os modelos de extensão inglês e americano; porém, diante das desigualdades sociais, a extensão vem tendo foco na redução das problemáticas sociais (GOMEZ, 2021).

No contexto das universidades brasileiras, a extensão universitária conquistou espaço a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996, uma vez que passou a ser considerada indissociável do ensino e da pesquisa (BRASIL, 1988). Na LDB/1996, no artigo 43, inciso VII, está previsto que uma das finalidades da Educação Superior é “[...] promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p. 22).

Nessa caminhada, outro marco importante da extensão universitária brasileira foi a Política Nacional de Extensão (2012), a qual trouxe, entre outros aspectos, as diretrizes nacionais de extensão universitária, conforme explicitado no Quadro 20.

Quadro 20 – Diretrizes da extensão universitária.

Diretrizes	Indicadores
Impacto e transformação	Relação entre a universidade e outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas.
Interação dialógica	Desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão “ <i>estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade</i> ”, para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão;
Interdisciplinaridade	Caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas;
Indissociabilidade entre Ensino, pesquisa e extensão	Reafirma a extensão como processo acadêmico – justificando-se o adjetivo “universitária”, em que toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional e de sua formação cidadã, de modo a reconhecer-se agente da garantia de direitos e deveres, assumindo uma visão transformadora e um compromisso.
Impacto na formação do estudante	As atividades de extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam.

Fonte: Gomez (2022, p. 138).

Além dessas diretrizes, com vistas ao fortalecimento da extensão universitária, o PNE 2014-2024 estabeleceu na sua meta 12.7 que, até o término de sua vigência, todos os estudantes de graduação tenham 10% de sua carga preenchida com a participação em programas e projetos de extensão (BRASIL, 2014). Outro ponto a ser ressaltado é que, com a aprovação da Resolução nº 07/2018, da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ficou estabelecido que as diretrizes para a extensão universitária “[...] também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior” (BRASIL, 2018, p. 1).

De acordo com esta Resolução, as atividades de extensão devem envolver as comunidades externas às instituições de Educação Superior e estar vinculadas à formação dos estudantes, podendo se inserir nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços (BRASIL, 2018).

É importante pontuar que tanto a Unipampa quanto UFSM possuem suas políticas de extensão universitária, respectivamente, por meio da Resolução nº 317/2021 e Resolução nº 006/2019, e os dois programas de pós-graduação das referidas instituições (PPGEdu e PPPG) estão vinculados a estas políticas macroinstitucionais, sendo que as ações extensionistas mais recorrentes estão relacionadas à formação dos profissionais que atuam na área de educação.

Para além dos marcos legais da extensão universitária, é preciso explicitar, também, o conceito de extensão universitária que vem sendo construído pelas universidades brasileiras no atual momento histórico. Para tanto, apresenta-se o conceito adotado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) desde 2012:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 16).

De acordo com a definição do FORPROEX (2012), é por meio da extensão, juntamente com o ensino e a pesquisa, que as universidades cumprem seu papel social, promovendo uma interação que transforma a instituição e os setores sociais com os quais ela se relaciona.

Conforme explicitado, as condições legais e conceituais estão dadas e, segundo Deus (2020), há um acúmulo histórico de produções sobre a extensão universitária, porém é imprescindível a disseminação desses debates, das definições e das contextualizações na efetivação da extensão como política para a educação. A autora realça a necessidade de definição de novas metodologias para a extensão, como, por exemplo, a definição de instrumentos de aferição das ações realizadas e a criação de instrumentos para a implantação de sistemas de informação e gestão que garantam condições de perenidade das iniciativas (DEUS, 2020).

É preciso trazer esse debate para o contexto da pós-graduação, neste caso, particularmente para os mestrados profissionais, uma vez que a extensão universitária está imbricada com a inserção social e, além disso, “[...] a indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão precisa ser entendida para além de um discurso superficial de sentido” (DEUS, 2020, p. 54). Nessa perspectiva, buscou-se identificar como a extensão universitária vem sendo desenvolvida no âmbito dos PPG, a partir da base documental e dos relatos das coordenadoras.

Em vista disso, constatou-se que o PPGEdu almeja que seu corpo docente produza propostas de extensão universitária de cunho intervencionista³⁰, voltadas para as realidades

³⁰ Proposição e implementação de ações de extensão universitária que possam intervir e modificar a realidade.

local e regional (RELATÓRIO SUCUPIRA/PPGEdu, 2020). E, no decorrer do último quadriênio, o Programa desenvolveu diversas atividades de extensão universitária, algumas descritas no Quadro 21.

Quadro 21 – Atividades de extensão desenvolvidas pelo PPGEdu por modalidade.

Título da atividade de extensão	Modalidade de extensão
Mostras científicas na Educação Básica: potencialidades formativas	Projetos
Diversidade étnico-cultural e inclusão educacional: relações entre políticas públicas e formação de professores	Projetos
Educação matemática: cirandas do Sul	Projetos
Educação, sustentabilidade e cidadania na sociedade de consumo (EDUCON)	Projetos
Tecnologias digitais no contexto educacional do município de Jaguarão: construção de possibilidades para a prática pedagógica	Projetos
Interfaces universidade e escola: uma proposta de gestão de recursos humanos para a educação básica	Projetos
Inclusão digital na educação popular de jovens/adultos e formação docente	Projetos
Formação e qualificação de conselheiros municipais da região sul do estado do RS	Projetos
O saber étnico-racial na formação docente	Projetos
Planejamento interdisciplinar e tecnologias digitais	Projetos
Os atuais desafios da prática docente colocados pela BNCC e pela política nacional de alfabetização	Projetos
Segundas do pet pedagogia: diálogos interdisciplinares em educação	Projetos
Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol através do turismo pedagógico	Projetos
O trabalho docente na cibercultura: práticas e reflexões sobre a docência na cultura digital	Projetos
Formação para a pesquisa científica em ciências humanas	Projetos
Construindo a profissão docente através das experiências de vida	Projetos
Chimarrão com estudos: Lev Vygotski	Projetos
Español básico para niños	Projetos
ESABE – estudos abertos: política, sociedade e economia	Projetos
Mediação de conflitos escolares como estratégia de prevenção da violência na escola	Projetos
Repositório digital tatu	Projetos
TV – educação, ciência e informação. Sotaques e saberes do Brasil	Projetos
Diálogos sobre história da educação e formação de pesquisadores em tempos de pandemia	Projetos
Cultural-neuropsychological theory of language functioning	Cursos
Planejamento na educação infantil: sentidos, concepções e metodologias	Cursos
INFAGRUPPOS – gestão: formação continuada para coordenadoras e diretoras de escolas infantis	Cursos
Evento: o Mestrado em Educação da UNIPAMPA na região	Eventos

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Relatórios Sucupira do PPGEdu do quadriênio 2017-2020.

Considerando a importância das atividades extensionistas para o fortalecimento da inserção social, uma vez que a maioria se constitui em projetos de extensão de cunho intervencionista nas realidades local e regional, solicitou-se que a coordenadora descrevesse o que o PPGEdu tem feito para estimular e ampliar as práticas extensionistas.

Boa parte dos trabalhos dos acadêmicos é nesse sentido, de ações interventivas, programa de formação continuada e tudo mais, a gente tem uma relação muito forte com a extensão porque,

em geral, quando a proposta metodológica do discente é fazer, por exemplo, uma formação continuada ou um processo nessa forma, a gente faz via projeto de extensão. A gente tem uma compreensão que é uma maneira de vinculação da pós-graduação à extensão e que no mestrado profissional, justamente por toda essa discussão da inserção social, a extensão acaba se fazendo; a gente acaba se articulando. (Coordenadora B).

Essas práticas adotadas no PPGEduc estão em consonância com os achados do estudo de Savegnago e Dalla Corte (2022) que analisou 82 produtos finais dos egressos de um MPE no último quadriênio (2017-2020) e, nesta direção, os autores identificaram a potencialidade da extensão caracterizada por três programas, 31 projetos, 12 cursos de formação de professores, seis eventos de divulgação de conteúdos educacionais e 30 prestações de serviços. Em outras palavras, os produtos educacionais desenvolvidos nos MPE, ao assumirem diferentes formatos e abrangerem distintos públicos, abrem possibilidades para serem transformados em projetos, cursos, eventos, entre outras modalidades de extensão universitária.

O MP/PPPG, por sua vez, tem como prática desenvolver seus projetos de extensão nos grupos de pesquisa e na parceria entre eles, tendo relação direta com as temáticas de orientação dos professores. Para o Programa, os projetos de extensão são vitais:

[...] pois eles possibilitam a interlocução entre o que se produz de conhecimento educacional na universidade e nas instituições escolares. Ou, ainda, o que é possível sistematizar coletivamente, o que pode ser produzido nesses dois espaços, considerando os dois no mesmo grau de importância e relevância (RELATÓRIO SUCUPIRA MP/PPPG, 2017, p. 22).

Constata-se que o MP/PPPG tem uma visão da extensão como uma via de mão dupla, em que há compartilhamento de conhecimentos e experiências entre universidade e sociedade, neste caso, entre o Programa e diferentes contextos socioeducacionais, de maneira que nenhum conhecimento seja considerado mais importante que o outro.

Em ambos os Programas, nas atividades retratadas, verifica-se que se trata de uma concepção de extensão universitária que está em sintonia com a **Política Nacional de Extensão** (2012).

Quanto ao corpo docente do MP/PPPG, constata-se que vem desenvolvendo diversas atividades de extensão, em especial projetos de extensão com a participação de pós-graduandos, assim como estudantes de cursos de graduação, sendo alguns deles financiados por programas e agências/instituições: FIEEX (Fundo de Incentivo à Extensão) UFSM/CNPq, PROLICEN (Programa de Licenciaturas), PROEX, entre outros (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2020).

O Quadro 22 oferece um breve panorama de algumas atividades de extensão desenvolvidas no último quadriênio.

Quadro 22 – Atividades de extensão desenvolvidas pelo MP/PPPG por modalidade.

Título da atividade de extensão	Modalidade de extensão
Formação inicial e continuada de professores no contexto da educação e infâncias	Programas
Perspectivas inovadoras na iniciação na docência: experiências de egressas do curso de Pedagogia	Projetos
Formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic e do Programa Novo Mais Educação	Projetos
Ações de assessoramento para a organização e gestão do trabalho pedagógico em instituições educativas e formação continuada de professores em serviço	Projetos
Arte na escola: formação continuada de professores	Projetos
Articulando trabalho docente e políticas educacionais	Projetos
Formação continuada de conselheiros municipais de educação	Projetos
Infâncias: saberes e ação pedagógica na educação infantil	Projetos
Diálogos sobre leitura e escrita: inovações metodológicas nos saberes e fazeres do cotidiano escolar	Projetos
Hora do conto: lendo a palavra e auto(trans)formando realidades	Projetos
XII Seminário Internacional de Educação Superior e VII Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior	Projetos
Programa de atendimento às altas habilidades/superdotação: enriquecimento extracurricular para o estudante e orientação à família e à escola	Projetos
A educação inspirando vidas	Projetos
Formação de professores e espaços educativos: tecendo novas possibilidades para práticas pedagógicas inclusivas	Projetos
Ressignificando intervenções artísticas, interdisciplinares e transdisciplinares junto às crianças e adolescentes	Projetos
Curso de formação continuada em gestão escolar: conectando redes	Cursos
Curso preparatório para ingresso na pós-graduação	Cursos
A cultura escrita e as práticas alfabetizadoras no ciclo de debates diálogos sobre leitura e escrita: saberes e fazeres no cotidiano escolar	Cursos
Metodologia da pesquisa no curso de formação pré-acadêmica de acesso à pós-graduação do programa de desenvolvimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	Cursos
Diálogos sobre o trabalho pedagógico: (im)possibilidades em tempos de distanciamento social	Cursos
Planejamento pedagógico no contexto da pandemia Covid 19	Cursos
O que as crianças pensam sobre a escola? No ciclo de debates diálogos sobre leitura e escrita: saberes e fazeres no cotidiano escolar	Cursos
Relações humanas no ambiente escolar	Cursos
Ciclo formativo educação e infância: conversações em trânsito	Cursos
Conversas tremulantes: educação culturas e política	Cursos
Ações de formação compartilhadas: PIBID e residência pedagógica - pedagogia/alfabetização	Cursos
Curso de formação continuada para gestores escolares, conselheiros municipais de educação e técnicos administrativos	Cursos
Curso resignificando a motivação	Cursos
Curso de formação para inclusão educacional	Cursos
Inspira 2019: encontros que inspiram transformações	Eventos

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Relatório Sucupira do MP/PPPG do quadriênio 2017-2020.

Conforme demonstrado no Quadro 22, os docentes do Programa desenvolvem uma variedade de atividades, com destaque para cursos e projetos de extensão, contemplando o campo das políticas públicas, a gestão escolar e educacional, formação continuada, entre outras. O Programa considera que esse envolvimento de docentes e estudantes do Mestrado Profissional com a formação continuada dos professores, por meio de projetos extensão, por exemplo, “[...] tem possibilitado a articulação e o desenvolvimento de políticas e práticas interessantes para os contextos de atuação profissional” (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2017, p. 28).

Ainda, a extensão universitária que vem sendo desenvolvida pelo Programa:

[...] tem demonstrado que a universidade não se encontra cristalizada num lugar inacessível, mas que há possibilidades promissoras de incentivo à produção de saberes que estabeleçam relação com a educação básica e seus sujeitos, de modo que os conhecimentos qualifiquem tanto a formação dos/as docentes da universidade e do PPPG como os/as profissionais que atuam na Educação Básica (RELATÓRIO SUCUPIRA/MP/PPPG, 2019, p. 34)

Quando a Coordenadora foi solicitada a descrever o que mais vem sendo feito para estimular e ampliar as práticas extensionistas, ela relatou que está sendo discutida no colegiado a possibilidade de criação de um projeto guarda-chuva de extensão do Programa. No entanto, isso tem sido desafiador, conforme observa a Coordenadora A:

Nós, enquanto programa, estávamos pensando no colegiado um projeto de extensão [...] não temos ainda desenvolvida uma ideia sobre isso, porque para nós é um grande desafio, porque nós temos um professor ou um técnico administrativo de 40 horas que consegue estar aqui um período e meio para fazer disciplinas, que vai ter que desenvolver um projeto de pesquisa qualificado para poder defender e vai ter que fazer uma dissertação. E como é que a gente vai contar com esse sujeito para desenvolver mais um projeto de extensão?

Nota-se que a Coordenadora levanta uma questão que merece ser refletida, pois está intimamente relacionada com o perfil do público dos MPE, ou seja, são profissionais e, ao mesmo tempo, estudantes que têm uma jornada de trabalho e acadêmica que ocupa uma parte significativa do seu tempo. Nessa situação, envolvê-los em projetos de extensão poderia sobrecarregá-los ainda mais, condição que é atenuada em outros cursos de pós-graduação acadêmicos por não serem voltados somente para profissionais em serviço.

Quanto à autoavaliação das atividades extensionistas, o MP/PPPG utiliza o seu processo de autoavaliação e o planejamento estratégico, uma vez que as atividades de extensão fazem parte do objetivo estratégico de fortalecer o desenvolvimento de projetos e ações de extensão de excelência (MP/PPPG, 2019). No âmbito do PPGEduc, de acordo com a Coordenadora B, a

autoavaliação é realizada nas ações de extensão individualmente, não sendo sistematizada no Programa como um todo.

Em síntese, o que se observou é que nos dois Programas há comprometimento com a extensão universitária, que é materializada em diversas atividades extensionistas já retratadas, abrangendo uma multiplicidade de contextos. Enquanto que o PPGEduc tem como prática utilizar as próprias propostas interventivas/produtos educacionais dos seus acadêmicos como projetos de extensão, o MP/PPPG se vale dos grupos de pesquisa para desenvolver seus projetos de extensão.

Todavia, um possível limitador para o desenvolvimento e ampliação das atividades de extensão no contexto dos MPE pode ser a concepção de extensão universitária do PPG, conforme se observa na fala de uma das coordenadoras ao destacar a falta de tempo em função da condição de trabalhador/estudante dos pós-graduandos dos MPE. Esta questão precisa ser pensada estrategicamente pelos dois PPG, mas também pelos demais PPG profissionais, pois existem alternativas, como, por exemplo, inserir ações extensionistas nas disciplinas do curso, assim como os produtos educacionais poderiam ser implementados via ações extensionistas, conforme vem sendo realizado em um dos PPG.

Além disso, é oportuno destacar que a extensão universitária, no contexto da pós-graduação, poderá ser fortalecida por meio da implementação do Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG), o qual foi instituído pela Portaria Conjunta nº 1, de 8 de novembro de 2023, da CAPES e da Secretaria de Educação Superior do MEC (BRASIL, 2023).

Como fechamento deste metatexto, conforme já anunciado, prioriza-se uma análise sintética, a fim de se alcançar a compreensão do fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016), bem como reunir argumentos para defender a tese central desta pesquisa, na perspectiva da ATD proposta metodologicamente.

6.6 UMA PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO SOBRE A INSERÇÃO SOCIAL DOS MPE

Os aportes teóricos e a materialidade empírica sobre os mestrados profissionais analisados apontam que existe um caminho promissor, mas também desafiador, a ser trilhado. Vislumbra-se um caminho promissor, uma vez que em pouco mais de uma década os MPE alcançaram o indicador de 70 cursos credenciados na CAPES (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2023). No entanto, é perceptível o desafio quando se observa que, mesmo com o aumento dos percentuais de docentes da Educação Básica com pós-graduação de 37,2% em 2018 para 47%,

em 2022 (INEP, 2023), a maioria (53%) dos docentes desse nível de ensino, que constitui o principal público alvo dos MPE, ainda não teve experiência formativa na pós-graduação *stricto sensu*.

Além do desafio de se criarem mais cursos de pós-graduação profissionais, existem adversidades que atravessam os MPE que estão em atividade. Isso porque, no âmbito da pós-graduação brasileira, os mestrados profissionais representam contexto emergente e, portanto, um novo e desafiador elemento no cenário das políticas públicas educacionais, tendo em vista sua vocação direcionada ao desenvolvimento profissional de sujeitos constantes em serviço (CAMPOS; GUÉRIOS, 2017). Evidentemente que cada área do conhecimento tem suas próprias demandas e objetivos específicos a serem alcançados e, no caso da área de educação, “os mestrados profissionais são importantes para atender a necessidade de **preparação de profissionais** para atuar “além da academia” e de desenvolvimento de conhecimentos teóricos e técnicos necessários **para a solução de problemas concretos**” (BRASIL, 2019, p. 15, grifo nosso).

Essa perspectiva formativa pretendida pelos MPE traz no seu bojo a intencionalidade de qualificar profissionais para desenvolverem conhecimentos que solucionem problemas práticos, dito de outro modo, que produzam transformações nos espaços de atuação profissional, o que implica desafios, sendo os principais: a necessidade de atenção especial às questões éticas e ao perfil dos pós-graduandos, uma vez que as pesquisas aplicadas e implicadas são desenvolvidas no contexto de atuação profissional junto aos pares; a implementação do produto educacional derivado da pesquisa aplicada e implicada demanda trabalho coletivo e comprometimento dos atores no contexto profissional; além disso, o produto educacional poderá necessitar ajustes e [re] articulações, conforme situações que emergem no contexto da prática, requerendo, dessa forma, acompanhamento dos egressos.

Partindo dessa premissa, serão retomados os principais elementos que foram discutidos no decorrer do capítulo, a fim de se alcançar a compreensão do todo.

É oportuno mencionar que a compreensão a ser explicitada fundamenta-se na materialidade do *corpus* de análise; por outro lado, carrega convicções e percepções do pesquisador, que é egresso de um MPE e, portanto, não é neutra.

Assim sendo, sobre o contexto situado, constatou-se que os dois PPG têm uma condição acadêmica e administrativa que possibilita o desenvolvimento de um processo formativo consistente e de qualidade. Tal condição encontra-se materializada no corpo docente permanente, o qual é composto somente por docentes doutores, possibilitando maior consistência formativa e da produção científica do PPG. Além disso, os docentes passam por

um processo de acompanhamento e avaliação periódica, podendo ser descredenciados caso não alcancem as metas e os objetivos. Também está presente nos instrumentos regulatórios dos cursos a premissa da produção de conhecimentos aplicado e implicado, associados ao desenvolvimento de um produto técnico educacional.

No que diz respeito à inserção social, cada Programa tem suas estratégias e ações, a exemplo do estabelecimento de um diálogo permanente com as redes de ensino, assim como a identificação e classificação dos produtos educacionais desenvolvidos. Todavia, existem algumas situações que requerem atenção e foram levantadas pelas coordenadoras. Por exemplo, verificar como os produtos educacionais impactam os contextos de atuação dos profissionais, ainda, é um desafio percebido pela Coordenadora A. O posicionamento de algumas redes, não compreendendo a importância do MPE enquanto política formativa, também representa uma adversidade à inserção social, conforme relata a Coordenadora B.

Recentemente a gente teve casos de estudantes que foram selecionadas e depois não tiveram a liberação naquele dia da semana, isso que a gente faz toda uma estratégia de aulas durante o dia, as outras à noite, outras aos sábados, isso é um impacto importante.

É importante realçar que a inserção social dos MPE é um processo que requer a participação e o comprometimento de diversos atores, ou seja, além dos próprios pós-graduandos, suas instituições de vínculo profissional também necessitam estar comprometidas com esse processo.

No que tange aos aspectos materiais, ficou evidenciado que, em termos de infraestrutura tecnológica, laboratórios e biblioteca, tanto o PPG Edu quanto do MP/PPPG dispõem de suporte adequado para o desenvolvimento das pesquisas e dos produtos educacionais. Vale dizer que, embora todo curso inserido na pós-graduação *stricto sensu* necessite de uma adequada estrutura material para o seu desenvolvimento, os MPE, pelas suas peculiaridades, acabam demandando mais recursos; por exemplo, a elaboração do produto educacional, dependendo de sua característica, poderá demandar o uso de laboratórios ou determinados recursos tecnológicos. Constatou-se, ainda, que essas estruturas também são utilizadas para realizar atividades formativas junto à comunidade externa, fortalecendo a interlocução e inserção social.

Entretanto, no contexto pós-pandêmico, as coordenadoras observaram uma mudança comportamental dos pós-graduandos, ou seja, houve uma diminuição da permanência deles nos espaços da universidade. Esse fato não é desprezível, pois o processo educacional requer interações, sobretudo de modo presencial. Além disso, existe uma estrutura física que pode vir a ser subutilizada devido a essa nova forma de interação social dos acadêmicos.

Para compreender a inserção social, além de aspectos materiais e situacionais, é necessário entender as concepções dos atores envolvidos nesse processo. As culturas profissionais conduzem os atores a adotarem posicionamentos convergentes ou divergentes diante das políticas educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Neste caso, verificou-se que a concepção das coordenadoras sobre a modalidade profissional é convergente, e está alinhada aos propósitos estabelecidos pela CAPES, ou seja, o mestrado profissional tem, entre outros, o propósito de qualificar profissionais para atender demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diferentes setores da sociedade (BRASIL, 2019), o que fortalece os seus PPG e, por conseguinte, a inserção social.

A cultura de planejamento institucional demonstrada pelas coordenadoras, associada ao comprometimento com o processo avaliativo, permite não somente melhorar a nota dos Programas no processo avaliativo externo, mas principalmente estabelecer estratégias e ações para aprimorar a inserção social, contribuindo, em última análise, para melhorar as condições concretas dos contextos educacionais alvo das pesquisas.

Além do que, também foi constatado um posicionamento crítico das coordenadoras sobre alguns aspectos do processo avaliativo da CAPES, especialmente no que se refere à modalidade profissional, o que poderá contribuir para o aperfeiçoamento ou mesmo a inovação da sistemática avaliativa.

Nos contextos externos, também foram identificados elementos que podem favorecer ou dificultar a inserção social. Os egressos representam um desses elementos, pois o êxito da inserção social depende da interlocução do PPG com os egressos, a fim de que, se necessário, sejam realizadas rearticulações no produto educacional, visto que muitos produtos se constituem em proposições para o enfrentamento das problemáticas, sendo, portanto, passíveis de modificações conforme emergirem outras situações. Entretanto, em que pese os dois PPG tenham algumas formas de acompanhamento, ficou demonstrada a necessidade de aprimoramento dessa sistemática.

As diversas parcerias estabelecidas com instituições de educação nacionais e internacionais se revelaram como potencializadoras da inserção social; porém, verificou-se como uma situação emergente o fato de que as parcerias com outros programas profissionais da área de educação ainda são incipientes. Destaca-se que tanto o PPG Edu quanto o MP/PPPG já inseriram em seus planejamentos esse aspecto, de modo que estão atuando para modificar esse cenário.

Outro elemento de grande relevância trata-se da participação em redes de pesquisas, pois oportuniza o fortalecimento dos laços de produção científica, assim como a introdução de

pós-graduandos e egressos nas pesquisas oriundas de estudos compartilhados, contribuindo, dessa forma, para que os estudantes aprimorem suas habilidades de pesquisa, uma vez que, conforme mencionado pela Coordenadora B, os estudantes, de maneira geral, não chegam ao curso com a prática da pesquisa científica consolidada.

Até o presente momento, foram explorados aspectos advindos das categorias *a priori*, sendo que alguns podem potencializar e outros limitar a inserção social. No entanto, para produzir transformações nos espaços são necessárias algumas interfaces entre os PPG e os diversos contextos educacionais (escolas, secretarias de educação, redes de ensino, conselhos de educação, entre outros), entre elas a pesquisa aplicada e implicada, a divulgação do conhecimento e a extensão universitária. Cada interface carrega possibilidades de transformações, mas também apresenta desafios ou emergências aos atores envolvidos.

A pesquisa aplicada e implicada consegue atingir espaços socioeducacionais de forma mais pontual, uma vez que o conhecimento tem incidência direta em problemáticas, demandas ou situações inquietantes que levaram os profissionais a buscar formação continuada em um curso na modalidade profissional. Então, o processo investigativo constituído pela pesquisa aplicada e implicada é uma interface importante, na medida em que permite maior aproximação e interlocução entre a Educação Superior e a Educação Básica (FIALHO; HETKOWSKI, 2017), oportunizando a qualificação desses contextos educacionais e, também, de outros.

Todavia, a complexidade no desenvolvimento da pesquisa aplicada e implicada não deve ser ignorada, uma vez que compreende aspectos relativos ao perfil dos pós-graduandos e questões éticas dos atores sociais envolvidos, posto que as pesquisas são desenvolvidas no espaço de atuação profissional com os pares, que não são objetos de pesquisa, mas sujeitos protagonistas (SALES, 2020).

Além disso, é preciso considerar que a pesquisa aplicada e implicada não está dissociada do produto educacional, o qual, em função de suas características, poderá ter sua implementação após o final do curso; portanto, conforme argumentam Silva e Sá (2016), torna-se importante acompanhar os *locus* das pesquisas após o término do mestrado para potencializar as intervenções e apontar os resultados advindos. Assim, o acompanhamento de egressos configura-se como uma das emergências da inserção social no âmbito do MPE.

A divulgação do conhecimento também é uma valiosa interface. Proporcionar que os conhecimentos alcancem, além de outros programas de pós-graduação, aqueles profissionais que, por razões diversas, ainda não conseguiram realizar sua formação continuada na pós-graduação é fundamental para qualificar a educação brasileira. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (2022), existiam 2.315.616 docentes em atividade neste nível

educacional no Brasil, sendo que em torno de 1.319.900 ainda não possuíam curso de pós-graduação (INEP, 2023). Considerando que os MPE têm como principal alvo os profissionais da Educação Básica (NERES; NOGUEIRA; BRITO, 2014), esse é o provável quantitativo de profissionais que, em tese, poderão se beneficiar dos conhecimentos produzidos por esses cursos.

No entanto, o que se constatou é que os meios atuais de divulgação do conhecimento utilizados pelos PPG investigados não têm propiciado a disseminação e o compartilhamento de forma efetiva. Por esta razão, defende-se a necessidade de se trazer este tema emergente ao debate, de modo que a [re] institucionalização dos meios de divulgação da ciência produzida pelos MP possa estar na ordem do dia das discussões, sendo os PPG profissionais os principais atores a conduzirem este debate. É neste contexto da prática que as políticas estão sujeitas a processos de interpretação, tradução, reinterpretação e recriação pela ação ativa de seus atores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

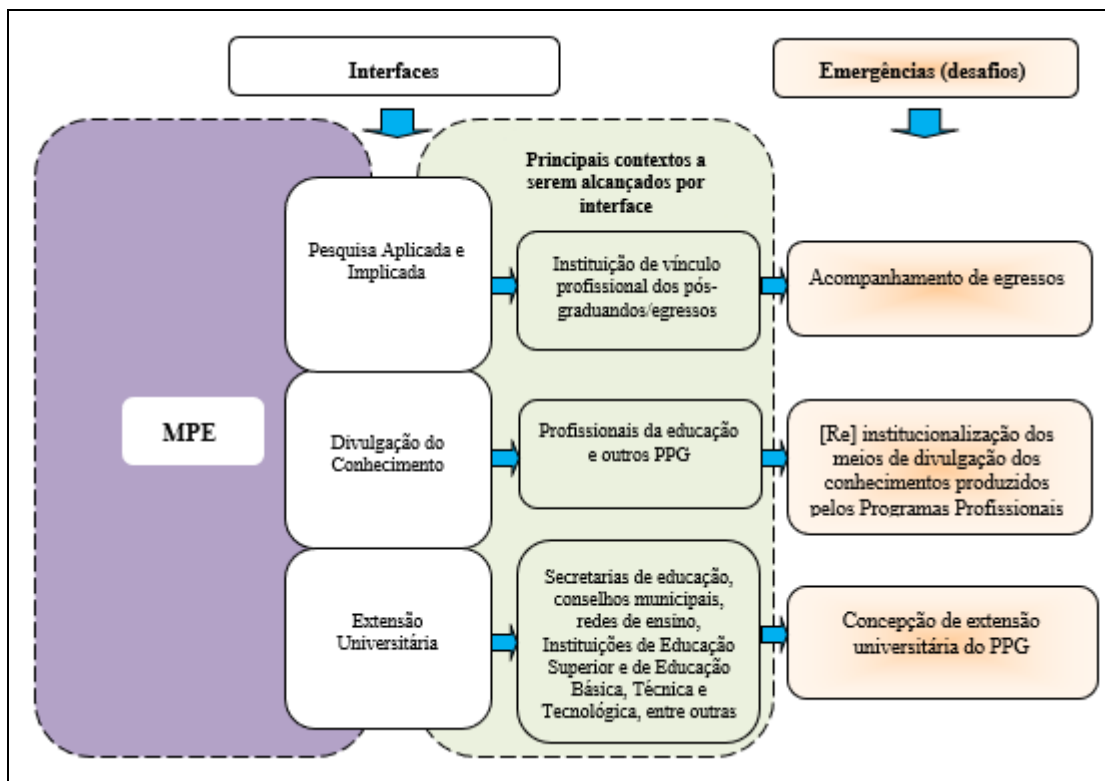
Quanto à extensão universitária, ficou evidenciado o seu potencial transformador, uma vez que por meio das diversas modalidades de atividades extensionistas, os PPG se inserem em variados contextos socioeducacionais (secretarias municipais e estaduais de educação, conselhos municipais, redes de ensino públicas e privadas, instituições de educação superior e de educação básica, técnica e tecnológica, entre outros), levando os conhecimentos gerados no Programa, mas também aprendendo a partir do contato com os atores desses contextos em uma via de mão dupla.

É válido recordar que a extensão universitária, para além da possibilidade transformadora dos contextos envolvidos, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político (FORPROEX, 2012), portanto, muito importante para o processo formativo dos pós-graduandos.

Entretanto, a falta de tempo em decorrência da dupla jornada de estudante/trabalhador enfrentada pelos pós-graduandos dos MPE necessita ser levada em conta, pois poderá dificultar a ampla participação nos projetos de extensão, sendo considerada uma emergência quando se discutem formas de ampliar e fortalecer a extensão universitária na pós-graduação, sobretudo nos programas de pós-graduação profissionais da área da Educação, que têm esse perfil de estudante. Em vista disso, inserir ações extensionistas nas disciplinas do curso, assim como implementar os produtos educacionais via ações extensionistas podem ser alternativas para o enfrentamento desse desafio.

Desse modo, sintetiza-se essa perspectiva de compreensão sobre o processo de inserção social de MPE, considerando suas principais interfaces e emergências, conforme ilustrado na Figura 23.

Figura 23 – Interfaces e emergências da inserção social de MPE.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Com base nesta perspectiva de compreensão analítica, defende-se a seguinte tese: **“As interfaces e emergências da inserção social dos MPE estão, fundamentalmente, relacionadas à pesquisa aplicada e implicada, à produção e socialização compartilhada do conhecimento e às atividades de extensão universitária em suas múltiplas modalidades, requerendo o comprometimento e protagonismo dos PPG, pós-graduandos, egressos e instituições de atuação profissional”.**

7 CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E SENTIDOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento desta pesquisa implica considerar que o conhecimento produzido nesta tese é provisório, e está inserido em um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos e sentidos, portanto, passível de outras interpretações e compreensões. Esse fato não dispensa a necessidade de se apresentar algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

A pesquisa em questão, alicerçada em referentes teóricos clássicos e em conhecimentos emergentes relacionados ao objeto de estudo, assim como na materialidade empírica construída, intencionou contribuir para qualificar a educação, a partir da discussão de uma política educacional voltada à formação dos profissionais em exercício, tanto na Educação Básica quanto na Superior.

Todavia, considerando que a pesquisa científica é sempre um recorte da realidade, requerendo a escolha de um objeto e uma temática, os MPE foram o objeto e a inserção social a temática escolhida para o desenvolvimento desta tese, tendo como guia de percurso o seguinte problema: Quais as interfaces e contextos emergentes relacionados à inserção social de Mestrados Profissionais na área da Educação em universidades federais do Rio Grande do Sul?

Uma vez delimitado o objeto, a temática e o problema de pesquisa, buscaram-se na literatura referenciais teóricos que propiciassem uma investigação com a rigorosidade acadêmica necessária, mas, que, ao mesmo tempo, permitissem ao pesquisador trazer suas percepções e visões acerca do tema. Assim sendo, foi escolhida a perspectiva epistemológica pluralista, ancorada na abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), associada à Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), tendo a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) como referente para análise dos dados.

Nessa conformação teórica, cada referente teve uma finalidade específica, e o Ciclo de Políticas ofereceu elementos que permitiram analisar a trajetória e a complexidade das políticas educacionais sob o viés dos Mestrados Profissionais na área da Educação. A partir do ciclo contínuo que abrange o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, foi possível analisar fatores relacionados ao contexto macro e micro e suas interações. Complementarmente, para alcançar maior profundidade e detalhamento do contexto da prática, as contribuições teórico-metodológicas da Teoria da Atuação foram utilizadas, permitindo

compreender como os atores interpretam e traduzem as políticas de acordo com condições e necessidades específicas de seus contextos profissionais. Quanto à ATD, esse instrumento analítico possibilitou desconstruir, reconstruir e produzir novos entendimentos sobre os fatos constatados a partir do *corpus* de análise.

Destarte, a fim de alcançar o objetivo geral de compreender as interfaces e os contextos emergentes relacionados à inserção social de Mestrados Profissionais, na área da Educação, em universidades federais do Rio Grande do Sul, foram elencados alguns objetivos específicos para guiar o percurso. O primeiro objetivo específico teve a finalidade de situar o contexto histórico, político e social dos MPE nas políticas de formação e avaliação da pós-graduação no Brasil.

Para tanto, foram analisados atores/organismos multilaterais e suas influências na agenda das políticas educacionais, no âmbito dos estados nacionais, a partir dos anos de 1990. Isso porque, conforme postula Akkari (2011), há trinta anos a educação nacional vem sendo objeto de crescentes influências internacionais, não sendo mais, portanto, responsabilidade única dos Estados. Em vista disso, analisar uma política pública educacional, sem levar em conta o contexto internacional, implicaria deixar alheios às discussões muitos elementos e formas de influência importantes que direcionam os rumos da educação nacional.

As formas de influência desses organismos (Banco Mundial, OCDE, UNESCO entre outros) são diversas e perpassam desde conferências mundiais, até orientações e recomendações advindas de documentos e relatórios de pesquisa por eles produzidos. Especialmente no que diz respeito às conferências/fóruns mundiais, foram produzidos documentos e assumidos compromissos de grande relevância pelos signatários, entre eles, o Brasil. Universalizar o acesso à Educação Básica e melhorar a sua qualidade, ancorado na premissa de que o conhecimento representa o fator decisivo para o desenvolvimento econômico dos países, foi o principal compromisso assumido pelas nações participantes, sendo um exemplo concreto da influência dos organismos internacionais. Por esse viés, a qualificação dos profissionais da educação passou a ser considerada primordial para o alcance desse objetivo, conquistando centralidade nas reformas educacionais propostas e incentivadas pelas agências internacionais.

No Brasil, as influências internacionais desencadearam (re) formulações e (re) articulações das políticas educacionais, com base nas orientações e recomendações de múltiplos organismos internacionais. Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018) destacam que, a partir da década de 1990, especialmente após a promulgação da LDB/96, as políticas educacionais produzidas em conformidade com as orientações dos organismos internacionais desafiaram e alteraram a lógica das políticas e da gestão educacional em âmbito nacional e, por consequência, o formato dos processos de formação e o perfil desses profissionais.

Nesse conjunto de novas políticas de formação criadas, surge o MPE como contexto emergente e, portanto, potencializador de qualificação para os profissionais atuantes na área da Educação. Trata-se de uma possibilidade de formação continuada que tem como público-alvo professores, gestores e demais profissionais que atuam na educação, que almejam analisar a realidade em que se inserem, localizando áreas críticas que podem ser investigadas por meio de processos sistemáticos de construção de dados, a fim de gerar conhecimento para atuar de maneira mais qualitativa nessa realidade (ANDRÉ; PRÍNCEPE, 2017).

Tal perspectiva formativa, entretanto, sofreu inicialmente resistência e rejeição por parte de alguns pesquisadores da área da Educação, sob a alegação de que a formação de pesquisadores poderia ser comprometida por uma perspectiva pragmática de pesquisa (ANDRÉ, 2016), o que não tem se revelado como uma interface verdadeira, pois mesmo com enfoque em problemas concretos, há necessidade de averiguar práticas e hipóteses, bem como rever e produzir teorias e abordagens, contribuindo, portanto, para o avanço da área de conhecimento (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018).

Ademais, os dados quantitativos da última avaliação quadrienal 2017-2020 apontam 70 cursos de mestrado profissional e 14 cursos de doutorado profissional avaliados e reconhecidos na área da Educação da CAPES, evidenciando seu processo de expansão (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2023).

Com relação às políticas de avaliação da pós-graduação, é importante frisar que o reconhecimento da pós-graduação brasileira no cenário nacional e internacional se deve, entre outros aspectos, ao sistema de acompanhamento e avaliação dos programas (BRASIL, 2010). Os MPE, por serem cursos ofertados na pós-graduação *stricto sensu*, são regidos pelas mesmas normativas da CAPES; no caso da política de avaliação, significa que deverão ser submetidos ao processo de entrada e de permanência.

No que se refere à política de permanência, a qual compreende a avaliação quadrienal, atualmente, é importante mencionar que existe um debate entre pesquisadores que defendem que embora existam semelhanças entre mestrados acadêmicos e profissionais, não se pode desconsiderar as diferenças e singularidades dos MPE, o que implica tornar mais precisos os conceitos de produto, a natureza das pesquisas desenvolvidas, sob a perspectiva aplicada e implicada, maior valorização da produção técnica e tecnológica e da inserção social, entre outros aspectos (VIEIRA, 2018).

Apesar dessas discussões, a modificação que se constatou no último quadriênio (2017-2020) foi na ficha avaliativa, com a reorganização em três quesitos (Programa; Formação e Impacto na Sociedade) em substituição aos cinco quesitos anteriores (Proposta do Programa;

Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social) (BRASIL, 2019), sendo que, nessa nova configuração, o quesito Inserção Social foi integrado ao quesito Impacto na Sociedade.

Considerando que os MPE têm possibilidade de alcançar contextos educacionais diversos, em função do campo de atuação dos profissionais que buscam esses cursos, o segundo objetivo específico focou em identificar os principais atores, perfis, contextos e parcerias dos MPE nota 4, na avaliação quadrienal 2017-2020 da CAPES, em universidades federais do Rio Grande do Sul.

É válido frisar que os MPE têm algumas especificidades que os tornam uma formação diferenciada em relação à formação acadêmica, até então oferecida no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Entre outras particularidades, ficou demonstrado que esta formação propicia maior aproximação e interlocução entre Educação Superior e Educação Básica; além disso, a pesquisa que se desenvolve nestes cursos tem foco na atuação/prática profissional, ou seja, configura-se como uma pesquisa aplicada e implicada, possibilitando a construção de um produto educacional voltado ao contexto profissional.

Nessa conjuntura, a Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) serviu como suporte teórico e analítico para auxiliar na compreensão de aspectos contextuais, movimentos, estratégias e ações dos atores envolvidos diretamente no contexto da prática. E, nesse sentido, constatou-se que os dois PPG têm uma condição acadêmica e administrativa propícia ao desenvolvimento da formação pretendida pela modalidade profissional na área da Educação, que é uma formação pautada na ação-reflexão-ação, com conhecimento, pensamento crítico, comprometimento e competência, buscando valorizar a experiência profissional. Esse perfil formativo demanda um corpo docente qualificado em termos de produção científica, assim como em experiências profissionais, o que se mostrou presente tanto no MP/PPPG quanto no PPGEduc, visto que os docentes são acompanhados e avaliados periodicamente, podendo ser descredenciados caso não alcancem as metas e os objetivos do Programa

As condições materiais representadas pela infraestrutura tecnológica, laboratórios e biblioteca, tanto do PPGEduc quanto do MP/PPPG, são aspectos positivos que se somam aos já mencionados. No entanto, há que se registrar que, no contexto pós-pandêmico, houve uma mudança comportamental traduzida na diminuição da permanência dos pós-graduandos nas dependências da universidade, implicando na reinvenção de algumas práticas institucionais e socioeducacionais, a exemplo do desenvolvimento de atividades e aulas de forma virtual.

Os posicionamentos adotados pelos atores frente às políticas educacionais estão relacionados às culturas profissionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Partindo desse

pressuposto, observou-se que as coordenadoras têm uma posição convergente sobre a natureza dos MPE. Da mesma forma, ficou evidenciada a existência de uma cultura de planejamento institucional, valorizando instrumentos como o planejamento estratégico. Também se verificou o comprometimento com o processo avaliativo, uma vez que os Programas discutem os resultados das avaliações e estabelecem estratégias e ações para o aprimoramento.

Quanto às parcerias, os Programas têm se empenhado em estabelecer parcerias e acordos de cooperação com variadas instituições educativas nacionais e internacionais. Como resultados desses esforços, no contexto das instituições nacionais, essas parcerias permitem potencializar e ampliar as pesquisas aplicadas e implicadas, uma vez que abrangem uma diversidade de contextos educacionais, como secretarias municipais e estaduais de educação, conselhos municipais, redes de ensino públicas e privadas, Instituições de Educação Superior e de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, entre outras.

No âmbito internacional, essa prática vem possibilitando que as pesquisas dos mestrandos dialoguem com pesquisadores de outros países. Além disso, a partir desse contato com diferentes realidades, os pós-graduandos podem refletir e propor alternativas para o enfrentamento das adversidades em seus contextos de atuação com maior embasamento.

Por outro lado, notou-se que as parcerias e interlocuções com outros programas profissionais da área de educação têm sido mais discretas, fato que vem sendo considerado nos planejamentos estratégicos como ponto a ser aprimorado pelos dois PPG.

No que tange aos atores sociais envolvidos, vale destacar que, nesse processo de interlocução junto aos diferentes contextos, os docentes, os pós-graduandos, os egressos, assim como as instituições envolvidas, são atores importantes para o êxito do processo formativo e da inserção social dos MPE.

Enquanto os docentes se ocupam, entre outras demandas, com a construção de parcerias junto às instituições educacionais e redes de pesquisa de forma mais direta, aos pós-graduandos e egressos cabe a participação e o comprometimento com as atividades propostas, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa aplicada e implicada e do produto educacional. As instituições envolvidas, por sua vez, também se configuram como atores centrais, especialmente aquelas de vínculo profissional dos pós-graduandos/egressos, na medida em que poderão favorecer ou dificultar o processo formativo dos estudantes e, conseqüentemente, a inserção social, conforme relatado por uma das coordenadoras.

No terceiro objetivo o foco de análise recaiu sobre os processos de inserção social dos PPG objetos desta investigação, o que propiciou identificar e reflexionar sobre as principais formas de interlocução e interação que permitem que os Programas se insiram nos diferentes

espaços educacionais e sociais, de modo que os conhecimentos construídos possam produzir as transformações necessárias nos contextos de atuação profissional de professores, gestores, entre outros profissionais da Educação, que é a intencionalidade da proposta dos MPE (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Nesta pesquisa, conforme já referido, as possibilidades de interlocução e interação dos MPE com os diversos contextos constituem as interfaces da inserção social, sendo que as principais são: pesquisa aplicada e implicada, divulgação do conhecimento e extensão universitária. Essas interfaces congregam oportunidades de transformação, mas, ao mesmo tempo, representam emergências para os MPE.

A oportunidade de desenvolver uma pesquisa focalizada em um problema do campo da atuação profissional, à luz de referenciais teórico-metodológicos consistentes e, a partir do seu resultado, propor alternativas ou soluções é, sem dúvida, uma perspectiva concreta trazida pelos MPE para a qualificação daquele contexto educacional, mas, também, de outros tantos, uma vez que a proposta/produto educacional gerado pode ter um efeito multiplicador, conforme apontado por uma das coordenadoras.

Todavia, em consonância com o posicionamento crítico-analítico (TELLO; MAINARDES, 2015) adotado nesta pesquisa, é um dever enquanto pesquisador, a partir das análises e reflexões, apontar não somente potencialidades, mas também pontos que requerem atenção.

A esse respeito, constatou-se que a complexidade da pesquisa aplicada e implicada não deve ser desconsiderada, uma vez que envolve aspectos relacionados ao perfil dos pós-graduandos, não neutralidade do pesquisador na construção de dados e na produção do conhecimento, além de questões éticas dos atores sociais, pois a pesquisa aplicada e implicada é desenvolvida junto aos pares, os quais não são objetos de pesquisas, mas sujeitos protagonistas (SALES, 2020).

Além disso, como a pesquisa aplicada e implicada culmina com o desenvolvimento de um produto educacional, que poderá ser de diferentes tipos como projetos de formação e qualificação de contextos educativos, diretrizes, normas ou técnicas para políticas e gestão educacional, entre outros, sua implementação poderá ocorrer após o final do curso, requerendo um maior acompanhamento do egresso, sendo essencial nesta etapa o apoio do PPG.

Notadamente, ainda que os MPE tenham obtido um expressivo crescimento quantitativo nos últimos anos, a maior parte dos profissionais da Educação Básica ainda não conseguiu adentrar na pós-graduação para dar continuidade ao seu processo formativo neste nível de

ensino. Portanto, é justificável e necessário que os conhecimentos produzidos nos mestrados e doutorados profissionais possam chegar a esse contingente de pessoas de forma acessível.

Entretanto, não se verificou nos achados desta pesquisa indicativos de que essa condição venha acontecendo, especialmente no que se refere às dissertações e produtos educacionais. Esse fato foi relatado pelas coordenadoras, as quais consideram de grande relevância a criação de um espaço virtual único para congregar esse corpo de conhecimento e favorecer o seu acesso. Nessa perspectiva, mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa, elaborou-se um esboço de uma proposta para facilitar a localização e identificação dos conhecimentos produzidos no âmbito dos programas profissionais da área da Educação.

A extensão universitária, por sua vez, se revelou como uma interface potente que possibilita a inserção dos MPE nos diversos contextos, oportunizando o compartilhamento dos conhecimentos gerados no Programa, assim como a construção de novos conhecimentos a partir da interlocução com os atores desses contextos.

Nos PPG investigados, foram identificadas diversas atividades extensionistas, abrangendo as modalidades de programas, projetos, cursos e eventos. Constatou-se, ainda, que para fortalecer e ampliar as práticas extensionistas, os Programas utilizam estratégias como implementar os produtos/propostas educacionais dos pós-graduandos via projetos de extensão e, também, desenvolver em parceria com os grupos de pesquisa seus projetos de extensão. Contudo, verificou-se uma situação emergente com potencial restritivo ao desenvolvimento de atividades de extensão, ou seja, a condição de trabalhador/pós-graduando implica disponibilidade de tempo reduzida, podendo dificultar a ampliação das práticas extensionistas dos pós-graduandos dos MPE. Essa situação não deve ser menosprezada, pois além de ser uma interface que permite transformar contextos, a extensão universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político (FORPROEX, 2012), portanto, fundamental para a formação dos pós-graduandos.

No decorrer da pesquisa, outras emergências foram sinalizadas, como a falta de financiamento da CAPES para os MPE, a necessidade de ampliar e fortalecer parcerias e interlocuções entre os próprios programas profissionais, entre outras. Isso porque o MPE configura-se como contexto emergente, visto que se trata de um processo de dinâmica social para instituir algo que não está dado, necessitando, portanto, de novos processos e [re] organização institucional, assim como [re] articulações dos arranjos da pós-graduação (HETKOWSKI, 2017).

Consideração a configuração do MPE enquanto contexto emergente, é importante evidenciar as contribuições das pesquisas que abordam a modalidade profissional e, sobretudo,

esses cursos como objeto de investigação. Assim sendo, registram-se algumas contribuições desta pesquisa de tese.

Enquanto contribuições acadêmicas/teóricas, se pode mencionar que a modalidade acadêmica não compete com a modalidade profissional e nenhuma é superior a outra. Por outro lado, ficou evidenciado que os MPE têm especificidades importantes que precisam ser problematizadas, pois influenciam na sua inserção social de forma considerável. Destaca-se a pesquisa aplicada e implicada, a qual requer muitos cuidados, pois envolve pressupostos ontológicos, axiológicos e epistemológicos, requerendo novas práxis investigativas (SILVA; SÁ; NUNES, 2018).

Quanto às contribuições sociais e educacionais, julga-se que a opção metodológica por pesquisar MPE que alcançaram nota 4 no processo avaliativo, portanto, cursos de reconhecida qualidade, permitiu identificar algumas estratégias e ações exitosas, as quais, uma vez explicitadas nesta tese, podem contribuir junto a outros programas profissionais e, dessa forma, ampliar os efeitos positivos de suas ações na sociedade.

Desse modo, destaca-se a estratégia adotada pelo MP/PPPG que, para ampliar o alcance e facilitar o acesso aos conhecimentos, além da publicação das dissertações nos meios usuais, está classificando/categorizando os produtos educacionais e divulgando por meio de arquivo individual disponível em ícone no site do Programa. Essa prática, uma vez adotada de forma ampla em outros PPG profissionais, poderá facilitar sobremaneira o acesso das produções educacionais aos profissionais da educação.

A estratégia adotada pelo PPG Edu de divulgar o Programa nas escolas e apresentar as pesquisas que são desenvolvidas também é uma forma de aproximar ainda mais esses dois contextos, o que propicia o fortalecimento do processo de inserção social, por meio do diálogo e das trocas de conhecimentos com aqueles profissionais que estão no contexto da prática.

Reafirma-se, com base nos argumentos aqui apresentados, a tese de que “as interfaces e emergências da inserção social dos MPE estão, fundamentalmente, relacionadas à pesquisa aplicada e implicada, à produção e socialização compartilhada do conhecimento e às atividades de extensão universitária em suas múltiplas modalidades, requerendo o comprometimento e protagonismo dos PPG, pós-graduandos, egressos e instituições de atuação profissional”.

Por fim, há que se dizer que esta pesquisa de doutorado tem seu encerramento formal e normativo neste espaço, mas segue-se na construção e reconstrução de conhecimentos e sentidos sobre essa e outras temáticas da área da Educação.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8495/17775>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina. Inserção Socioeconômica e Educacional do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos- EJA junto à Comunidade Baiana. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 46-58, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/3057>. Acesso em: 20 maio 2022.
- ANDRÉ, Marli. Articulando pesquisa e prática no mestrado profissional. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (Org). **Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica**. Teresina: EDUFPI, 2016.
- ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- ANDRÉ, Marli; PRÍNCIPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- BALL, Stephen J. **Education Reform: A critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. **Política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: Editora da UFScar, 1998.

BENDRATH, Eduard Angelo. **A Educação Não-Formal a partir dos relatórios da UNESCO**. 2014. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123334/000823702.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. **Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro**. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-13102014-170412/publico/Mariana_Medeiros_Bernussi.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes**. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 042025. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 809, 16 de janeiro de 1951.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 608/2018. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Portaria n. 1350/2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de

professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior (CESu). **Parecer CNE/CESu nº 977**, de 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf/view>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fichas de avaliação. **Ficha de Avaliação da Área de Educação – 2017/2020**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Área de avaliação: educação, 2021. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.xhtml?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a quadrienal**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Quem somos**, 2022. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez47.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área (Área 38): Educação**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de grupo de trabalho**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Relatório de Dados Enviados do Coleta (PPGEdu/Unipampa)**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Relatório de Dados Enviados do Coleta (PPGEdu/Unipampa)**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Relatório de Dados Enviados do Coleta (PPGEdu/Unipampa)**, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Relatório de Dados Enviados do Coleta (PPGEdu/Unipampa)**, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Relatório de Dados Enviados do Coleta (PPPG/UFSM)**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Relatório de Dados Enviados do Coleta (PPPG/UFSM)**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Relatório de Dados Enviados do Coleta (PPPG/UFSM)**, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. **Relatório de Dados Enviados do Coleta (PPPG/UFSM)**, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995. Dispõe sobre procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

CALDERON, Adolfo-Ignacio *et al.* Doutorado Profissional em Educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 138-162, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844891>. Acesso em: 23 out. 2021.

CAMARGO, Daniele Marcelo. **A pós-graduação no Brasil e na UFSCar: diagnósticos, desafios e propostas de ação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8968>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; GUÉRIOS, Ettiène. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 35-51, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hcNtdvMfX7jQCz5QpXYrsj/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CARDONA, Márcia Pires, SEGAT, Taciana Camera. Universidade e escola: contextos articuladores na formação continuada de professores. In: POWACZUK, Ana Carla Hollweg; POSSA, Leandra Bôer (org.). **Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da Educação Básica e Superior- volume 2**. Pimenta Cultural, 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 357-367, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84854915010.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 160-181, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385386>. Acesso em: 06 fev. 2021.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 87-114, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964716006/351964716006.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. Saraiva, 2011.

DEUS, Sandra de Fatima Batista de. **Extensão universitária: trajetórias e desafios**. UFSM, 2020.

DIAS, Ana Maria Iório; THERRIEN, Jacques; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. As áreas da educação e de ensino na Capes: identidade, tensões e diálogos. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 1, p. 34-57, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/6974>. Acesso em: 07 jun. 2021.

DIDRIKSSON, Axel et al. Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: UNESCO. **La educación superior em el mercado**. Configuraciones emergentes nuevos proveedores. Venezuela: IESALC/UNESCO, 2008. Disponível em: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO_01_Didriksson.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação conceitos e definições. **Textos para discussão**, n. 24, p. 69-69, 2007. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista brasileira de história da educação**, Maringá, v. 8, n. 2 [17], p. 161-180, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38582>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 19-34, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/?lang=pt>. Acesso em: 03 maio. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex, maio 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/wp-content/uploads/2021/12/PNEU.pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2021.

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

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIACOMAZZO, Graziela; LEITE, Denise. O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. **EDT Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 475-493, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922014000300475&script=sci_abstract. Acesso em: 10 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina. **Extensão universitária em contextos emergentes da educação superior**: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFSM) e Argentina (UNC). 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24093>. Acesso em: 08 set. 2023.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299>. Acesso em: 03 mar. 2021.

HETKOWSKI, Tânia Maria; DANTAS, Tânia Regina. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4573>. Acesso em: 02 jul. 2021.

IESALC/UNESCO. Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, 2018. Disponível em: <http://www.cres2018.org/uploads/declaracion%20portugues%20final.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Portal Cidades – **Jaguarão**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>, Acesso em: 01 dez.2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Portal Cidades – **Santa Maria**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>, Acesso em: 03 dez.2023.

KOPPE, Ivi de Jesus Souto. **Impacto social do mestrado profissional na formação permanente dos professores da rede municipal de Santa Maria – RS**: contribuições dos egressos do PPPG/UFSM. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25892/DIS_PPGPPGE_2020_KOPPE_HIVI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 ago. 2023.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/765/777>. Acesso em: 27 dez. 2020.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Dimensões e limites da globalização**. Porto Alegre, Editora Vozes, 2004.

LIMA, Francine; FERREIRA, Helena; VILLARTA-NEDER, Marco. A articulação entre a educação básica e o ensino superior: contribuições dos mestrados profissionais em educação. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 12, n. 2, p. 208-220, 2019. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/544>. Acesso em: 03 nov. 2021.

LOVITTS, Bárbara E. **Making the implicit explicit**: creating performance expectations for the dissertation. Virginia: Stylus, 2007.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230034.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e173480.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 47-69, 2006. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467>. Acesso em: 17 maio 2022.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2003. p. 294- 309. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1319_Capes11.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

MARTINS, Cristiano Ribeiro. **Avaliação e impacto social de cursos na pós-graduação: perspectivas de egressos dos mestrados profissionais da Unipampa – Campus Bagé**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26471/DIS_PPGPPGE_2022_MARTINS_CRISTIANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 ago. 2023.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento Todos Pela Educação: Um projeto de nação para a educação brasileira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2013. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/en/publicacao/90714/todos-pela-educacao-movement/>. Acesso em: 17 maio 2022.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 31, n. 1, pág. 4-20, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37454959005/37454959005.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84818591010.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a formação docente: a Talis em questão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 99-124, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MAULER, Isalu Cavalcante Muniz. **O mestrado profissional em ensino e a formação de professores da educação básica: desafios e perspectiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019. Disponível em: <https://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/dissertaisalu.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MORAES, Roque. Uma teMPÉtade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, 2003, pp. 191-211. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Revista e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117132892008.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 19, p. 385-405, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 04 maio 2021.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior em tempo de supercomplexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org). **Inovação, universidade e relação com a sociedade**. EDIPUCRS, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5qPDbGoaiuQC&oi=fnd&pg=PT78&dq=confer%C3%A0ncia+mundial+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+2009+unesco+e+a+p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o&ots=c4Orq3W_On&sig=Nc7JlugtWSvLzW5DA2MuSttMNno#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 05 abr. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; MENTGES, Manuir José. Organismos internacionais e educação superior: Proposições da agenda E2030. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 632-650, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7553440>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine de; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 813-836, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/88YVppZn97VvsBWdhvdzMc/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MUNDY, K. Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible. **International Journal of Educational Development**. Nashville, n.19, 1999, p. 27-52. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059398000546>. Acesso em: 13 jan. 2021.

NERES, Celi Corrêa; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BRITO, Vilma Miranda de. Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 25, 2014. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/559>. Acesso em: 29 out. 2021.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering-BJPE**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso em: 16 set. 2021.

NOGUEIRA, Eliane Davanço; NERES, Celi Corrêa.; BRITO, Vilma Miranda. Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4571>. Acesso em: 02 fev. 2021.

NUNES, Antônio de Assis Cruz; FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho. A inserção social no contexto dos mestrados profissionais: um olhar retrospectivo e prospectivo. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 29-45, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/3056>. Acesso em: 12 out. 2021.

NUNES, Bruno Teles. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2341>. Acesso em: 31 jan. 2021.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; ZAIDAN, Samira. A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais. 2018. In: Guimarães, Selva; Gonçalves, Wenceslau (org.) **Mestrado profissional: implicações para a educação básica**. Campinas, Alínea, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14. jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon e Marco de Ação 2030**. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon. Coréia do Sul, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. [S. l.]: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. Paris. França, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 11 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Más allá de los límites**: Nuevas formas de reiventarse la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. Barcelona. Espanha, 2022. Disponível em: <https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aacc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Résultats de TALIS 2018**. Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie. Paris: Edition OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-de-talis-2018-volume-i-5bb21b3a-fr.htm>. Acesso em: 11 jan. 2023.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 382 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

PINTO, Denis Fontes de Souza. **OCDE: uma visão brasileira**. Brasília: IRBr; FUNAG, 2000. (Coleção 'Curso de Altos Estudos do Instituto Rio Branco'). Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/24-OCDE_-_Uma_Visao_Brasileira.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÃO. **História da Cidade**. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/historia-da-cidade/>, Acesso em: 01 dez.2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **A cidade**. Disponível em: <http://www.santamariaturismo.com.br/index.php/pt/a-cidade/historico>, Acesso em: 03 dez.2023.

RIBEIRO, Marcos Paulo de Araújo. OCDE: rumo ao mundo em desenvolvimento. **Meridiano 47 - Journal of Global Studies**, Brasília, v. 8, n. 82, pág. 32-33, maio. 2007. Disponível em: Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/MED/article/view/1157>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, 2006. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/113>. Acesso em: 30 jul. 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 28 jul. 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. Para que serve a avaliação da pós-graduação: a visão da CAPES. **Revista Argentina de Educación Superior**, Buenos Aires, n. 5, p. 63-104, 2012. Disponível em: http://www.revistaraes.net/revistas/raes5_art3.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 26, p. 44-52, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/NqxkBHNRmdShkZcgZJ4zg5M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio; MAFRA, Jason Ferreira. Mestrado profissional: crônica de uma morte anunciada. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 10-23, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2685>. Acesso em: 06 ago. 2021.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Marcos legais e a educação superior no século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 278-290, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1029>. Acesso em: 07 ago. 2021.

SALES, Márcea Andrade. Prefácio. In: DALLA CORTE, Marilene Gabriel; LUNARDI, Elisiane Machado. **Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da educação básica e superior- volume 1**. Pimenta Cultural, 2020.

SANTOS JUNIOR, Ailton Bispo dos. **Avaliação de um mestrado profissional em nível de impacto social**. 2019. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36740/1/2019_AiltonBispodosSantosJunior.pdf. Acesso em: 07 ago. 2023.

SAVEGNAGO, Cristiano Lanza; GOMEZ, Simone da Rosa Messina. Inserção social no contexto dos mestrados profissionais em educação. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4369>. Acesso em: 20 maio 2022.

SAVEGNAGO, Cristiano Lanza. DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **Potencialidades extensionistas na pós-graduação: inserção social de um mestrado profissional da área de educação**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88146>. Acesso em: 09 out. 2023.

SCHULTZ, Theodore. William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SELAU, B.; HAMMES, L.; GRITTI, S. M. O mestrado profissional em educação e a repercussão dos relatórios crítico-reflexivos à luz de Paulo Freire. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 137-151, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/6859b776b681b0520a1b86a6f1a1d341/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4156680>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SILVA, Ana Lúcia; SÁ, Maria Roseli. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, 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: 08 fev. 2021.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; NUNES, Jacy Bandeira Almeida. A pesquisa nos mestrados profissionais em educação. **Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Varginha, v. 20, n. 2, p. 143-161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/about/contact>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SILVA, Isadora Cabreira da. “A universidade ainda está aberta?” O que diz a comunidade do entorno sobre a Universidade Federal do Pampa. **Revista Angelus Novus**. n.16, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ran/issue/view/11474>. Acesso em: 01 dez.2023.

SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da.; FACCIN, Carolina Rezende.; KRUG, Débora. A cidade média de Santa Maria e a gestão do território na região Central-RS-Brasil. **Geosul – Revista do Departamento de Geociências da UFSC**. n.80.v.36, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/79528>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/63947/38376>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SOUSA JUNIOR, Luiz de; VERHINE, Robert Evan. Mestrados e doutorados profissionais como espaços de formação docente. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 49, n. 49,

2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/7458>. Acesso em: 17 out. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, jun/dez. p. 20-45, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222006000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 22 nov. 2020.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5898483>. Acesso em: 28 jan. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que fazemos**: trajetória. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/trajetoria>. Acesso em: 24 maio 2022.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UECKER, Taciana, POSSA, Leandra Bôer. Pesquisa implicada: movimentos e distanciamentos para pensar de outros modos o fazer na educação infantil. In: POWACZUK, Ana Carla Hollweg; POSSA, Leandra Bôer (org.). **Pesquisa aplicada e implicada**: políticas e gestão da Educação Básica e Superior- volume 2. Pimenta Cultural, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2024/01/pdi-2019-2023-publicacao-1.pdf>. Acesso em: 01 dez.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa – PPGedu. **Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado Profissional**. Jaguarão, 2023. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/files/2023/06/regimento-ppgedu-2023.pdf>. Acesso em: 02 dez.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resolução nº 317/2021**. Regulamenta a inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação, presencial e a distância, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/proec/files/2021/07/sei_unipampa-0518950-resolucao-consuni.pdf. Acesso em 02 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**. Santa Maria, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf, Acesso em: 05.dez.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. **Projeto Pedagógico de Curso Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Santa Maria, 2015. Disponível

em: http://w3.ufsm.br/pppg/wp-content/uploads/2016/03/PPC_MESTRADO-PROFISSIONAL_2015.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. **Planejamento Estratégico 2019-2024**, Santa Maria, 2019. <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2021/12/Planejamento-estrategico-do-Programa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 006/2019**. Aprova a Política de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/legislacao-2>. Acesso em: 05 de jan. 2023.

VIEIRA, Emilia Peixoto. Avaliação da Quadrienal (2013-2016)- Área de Educação na CAPES: reflexões para os Mestrados Profissionais da Educação. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 42-57, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5305>. Acesso em: 20 maio 2022.

VOGEL, Michely Jabala Mamede. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira**: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. 2015. 184p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-29062015-150747/pt-br.php>. Acesso em: 16 set. 2021.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAIDAN, Samira; REIS, Diogo Alves Faria; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 06 ago. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS COORDENADORAS DOS PROGRAMAS

- Quanto tempo você atua como coordenadora do PPG?

- Você já atuou como coordenadora em outro PPG na modalidade acadêmica ou profissional na instituição?

- Na sua opinião, o que diferencia a modalidade acadêmica da modalidade profissional de pós-graduação?

- Você participou do processo de criação deste Mestrado Profissional? Se sim, descreva alguns aspectos como: necessidades e demandas identificadas, possíveis resistências dos pares, articulações interinstitucionais, entre outras questões que consideras relevante.

- A avaliação da CAPES é discutida no seu PPG (docentes e discentes)? Se sim, descreva de que maneira isso acontece.

- Qual sua opinião sobre o processo de avaliação da CAPES dos Mestrados Profissionais da área de Educação (MPE)?

- Qual sua opinião sobre o quesito/dimensão inserção social do processo de avaliação da CAPES, especialmente no contexto dos MPE?

- Em relação à política de inserção social do seu programa, comente quais as prioridades e principais estratégias e ações adotadas até o momento.

- Considerando que os MPE não recebem financiamento da CAPES, gostaria que descrevesse como o PPG faz o seu custeio e se isso impacta nas ações de inserção social realizadas.

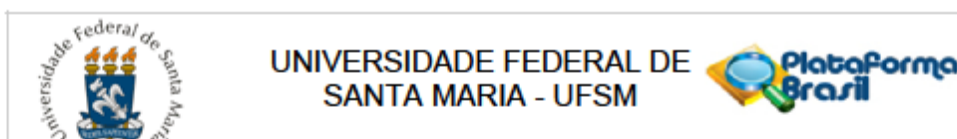
- Quais os principais desafios relacionados à inserção social do seu PPG?

- O PPG incentiva a participação dos pós-graduandos em eventos científicos, redes de pesquisa, publicação científica, entre outras atividades voltadas à produção e ao compartilhamento de conhecimentos? Se sim, descreva de que forma isso acontece.
- Considerando que a pesquisa aplicada e implicada é desenvolvida no contexto de atuação profissional, você percebe alguma dificuldade dos pós-graduandos em desenvolver esse tipo de pesquisa.
- Qual a importância do desenvolvimento da pesquisa aplicada/implicada/interventiva para os MPE?
- Qual o seu posicionamento quanto à necessidade de elaboração de um produto educacional e a natureza desse produto?
- Quanto aos resultados das pesquisas e produtos educacionais produzidos pelo PPG, gostaria que você falasse a respeito da sua utilização no contexto profissional dos egressos.
- Gostaria que você falasse como ocorre a relação do PPG com os egressos. Especialmente sobre os seguintes aspectos: produções científicas, participação em eventos, acompanhamento e mundo do trabalho.
- A extensão universitária não é obrigatória na pós-graduação, porém, a Resolução nº 07/2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabelece que as diretrizes para a extensão universitária também podem ser direcionadas aos cursos de pós-graduação. O que o PPG tem feito para estimular e ampliar as práticas extensionistas na perspectiva da inserção social?
- No relatório do Coleta da CAPES consta o desenvolvimento de projetos e atividades de extensão universitária. O PPG realiza algum tipo de autoavaliação crítica desses projetos e atividades extensionistas? Se sim, descreva como isso é realizado.
- Com relação à utilização de recursos digitais e informacionais (base dados digitais, catálogos on-line de bibliotecas, entre outros) necessários à pesquisa científica, os pós-graduandos

demonstram ter conhecimento digital e informacional ou você percebe alguma dificuldade? Quais?

- Você considera que o conhecimento produzido pelos mestrados profissionais da área de educação está sendo divulgado de forma efetiva, com fácil acesso aos diferentes atores educacionais (docentes, gestores e demais profissionais da educação)?
- Na sua avaliação, quais os aspectos positivos e quais poderiam ser melhorados no site do seu PPG?
- O PPG cria espaços formativos e de interlocução com a comunidade externa aproveitando a infraestrutura da universidade?
- O PPG dispõe de espaços de convivência para os pós-graduandos?
- Você considera que espaços de convivência contribuem para o processo formativo dos pós-graduandos? Se sim, de que forma?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERFACES E EMERGÊNCIAS DA INSERÇÃO SOCIAL DE MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Pesquisador: MARILENE GABRIEL DALLA CORTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70068023.1.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

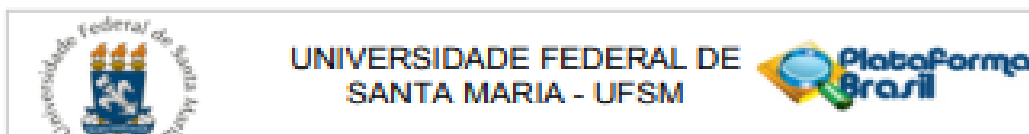
Número do Parecer: 6.114.098

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Interfaces e emergências da inserção social de mestrados profissionais da área de educação" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

No projeto consta o seguinte resumo: "Este projeto de pesquisa foi produzido no âmbito do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em interlocução com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GESTAR/CNPq/UFSM). Tem como objetivo geral compreender as interfaces e as emergências relacionadas à inserção social de Mestrados Profissionais da área de Educação (MPE) da região sul do Brasil. Os objetivos específicos consistem em: i) reconhecer o contexto histórico, político e social dos MPE nas políticas de formação e avaliação da pós-graduação no Brasil; ii) identificar os principais atores, perfis, contextos e parcerias de MPE da região sul do Brasil com nota 4 e 5 na avaliação quadrienal de 2017- 2020 da CAPES; iii) analisar processos de inserção social de MPE da região sul do Brasil com nota 4 e 5 na avaliação quadrienal de 2017-2020 da CAPES; iv) verificar impactos relacionados à inserção social de MPE da região sul do Brasil. Para tanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio do estudo de casos múltiplos. O referencial teórico-metodológico ancora-se, principalmente, em autores como: Bowe, Ball e Gold (1992); Ball (1994); Ball, Maguire e Braun (2016); Tello e Mainardes (2015); Morosini (2015); Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021); Moraes e Galiuzzi (2016). Os aportes

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 725 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@ufsm.br



Continuação do Parecer: 8.114.088

teóricos relacionados à temática deste estudo têm por base preliminar autores como Hetkowsky e Dantas (2016); Fialho e Hetkowsky (2017), Gatti (2008, 2014), entre outros. Para a construção dos dados serão utilizadas pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada. Foram elencadas as seguintes hipóteses de pesquisa neste projeto, com vistas a aprofundar a compreensão acerca da inserção social e construir conhecimento: a) o MPE se constitui contexto emergente na Educação Superior, pois se trata de uma modalidade de pesquisa voltada aos profissionais em exercício relativamente nova que abrange profissionais que atuam em distintos contextos educacionais, com diferentes experiências em pesquisa acadêmica, entre outras particularidades, requerendo novas formas de gestão socioeducacional; b) os principais atores, contextos e parcerias que contribuem para a inserção social dos MPE são os coordenadores do PPG, os docentes permanentes e colaboradores do PPG, os estudantes e os egressos, assim como outros atores de diferentes espaços socioeducacionais; c) a inserção social está relacionada à capacidade de articulação dos gestores e docentes permanentes/colaboradores e parceria com estudantes e egressos, entre outros atores socioeducacionais, considerando a articulação e consolidação de redes de produção de conhecimento interinstitucionais, entre grupos de pesquisa e PPGs, e outros contextos de atuação profissional, a exemplo da Educação Básica.”

No projeto constam revisão bibliográfica, descrição da metodologia, instrumentos de coleta de dados, cronograma.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as interfaces e as emergências relacionadas à inserção social de programas profissionais da área de Educação da região sul do Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tendo em vista as características do projeto, a descrição de riscos e benefícios pode ser considerada suficiente.

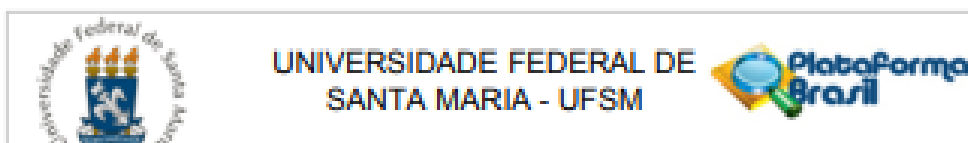
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

Endereço: Avenida Ronaim, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 725 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
 Maria: Carmoí CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (51)3220-9062 E-mail: ccp.ufsm@ufsm.br



Continuação do Parecer: 6.114.088

Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2152188.pdf	31/05/2023 07:47:00		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	RegistrodoProjeto058761.pdf	31/05/2023 07:45:13	MARILENE GABRIEL DALLA	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	31/05/2023 07:43:24	MARILENE GABRIEL DALLA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoinstitucionalUNIPAMPA.pdf	31/05/2023 07:41:14	MARILENE GABRIEL DALLA CORTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoinstitucionalUFSM.pdf	31/05/2023 07:40:20	MARILENE GABRIEL DALLA CORTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/05/2023 21:42:02	MARILENE GABRIEL DALLA CORTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/05/2023 21:40:58	MARILENE GABRIEL DALLA CORTE	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	30/05/2023 21:39:17	MARILENE GABRIEL DALLA	Aceito

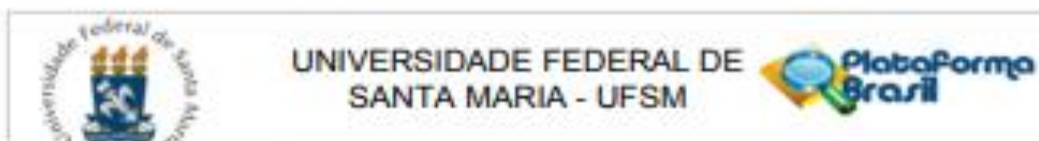
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 725 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
 Maria - Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (51)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@ufsm.br



Continuação do Parecer: 6.114.098

SANTA MARIA, 13 de Junho de 2023

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 725 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@ufsm.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO MP/PPPG/ UFSM**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Leandra Bôer Possa, abaixo assinado, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, autorizo a realização do estudo intitulado INTERFACES E EMERGÊNCIAS DA INSERÇÃO SOCIAL DE MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, registrado sob número 058761, a ser conduzido pelos pesquisadores Cristiano Lanza Savegnago, doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e Marilene Gabriel Dalla Corte, professora (orientadora) lotada no Departamento de Administração Escolar.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria, 04/05/2022


SIAPE 244756

Nome, cargo e lotação



ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DO PPGEduc/Unipampa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
(Lei n. 11.642, de 11 de janeiro de 2008)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS JAGUARÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Juliana Brandão Machado, abaixo assinado, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Pampa, autorizo a realização do estudo "Interfaces e emergências da inserção social de mestrados profissionais da área de educação", a ser conduzido pelos pesquisadores Cristiano Lanza Savegnago, doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sob orientação da Professora Mariene Gabriel Dafta Corte.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: *Jaguarão, 10 de maio de 2023.*

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Juliana B. Machado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CNPJ: 09.341.233/0001-22
R. Conselheiro Diana s/n, Bairro Kennedy
Cep: 96300-000 Jaguarão/RS

PPG EDUCACAO
Universidade Federal do Pampa
Campus Jaguarão
R. Cons. Diana, s/nº - Bairro Kennedy
CEP: 96.300-000 Jaguarão - RS

Rua Conselheiro Diana, 650
CEP: 96300-000
www.unipampa.edu.br

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENADORA DO MP/PPPG/UFSM

Página 1 de 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo do estudo: Interfaces e emergências da inserção social de mestrados profissionais da área de educação

Pesquisador responsável: Marlene Gabriel Dalla Corte

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Administração Escolar

Telefone e endereço postal completo: Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3150, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional.

Eu, Cristiano Larza Savegnago, orientando da professora Marlene Gabriel Dalla Corte responsável pela pesquisa "Interfaces e emergências da inserção social de mestrados profissionais da área de educação", desejamos convidá-la a participar como voluntaria deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender as interfaces e as emergências relacionadas à inserção social de Mestrados Profissionais da área de Educação (MPE) ofertados em universidades federais no âmbito do estado do Rio Grande do Sul. Acreditamos que ela seja importante porque possibilitará ampliar as discussões sobre as potencialidades e os desafios que se colocam aos MPE, enquanto contexto emergente na pós-graduação. Para o desenvolvimento deste estudo será realizada uma entrevista semiestruturada. Sua participação consistirá em responder aos questionamentos relativos aos tópicos da pesquisa.

Sendo sua participação voluntaria, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

O estudo oferece risco mínimo, sendo que você poderá sentir algum desconforto em virtude dos questionamentos. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de

sua participação na pesquisa, você poderá desistir sem qualquer prejuízo. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

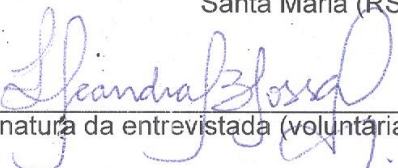
Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.


As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

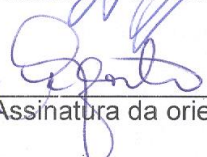
Por fim, eu, Leandra Bôer Possa, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informada, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Santa Maria (RS), 28 de setembro de 2023.


Assinatura da entrevistada (voluntária da pesquisa)


Assinatura do doutorando


Assinatura da orientadora

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO– COORDENADORA DO PPGEduc/Unipampa

Página 1 de 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo do estudo: Interfaces e emergências da inserção social de mestrados profissionais da área de educação

Pesquisador responsável: Marilene Gabriel Dalla Corte

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Administração Escolar

Telefone e endereço postal completo: Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3150, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal do Pampa (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Eu, Cristiano Lanza Savegnago, orientando da professora Marilene Gabriel Dalla Corte responsável pela pesquisa "Interfaces e emergências da inserção social de mestrados profissionais da área de educação", desejamos convidá-la a participar como voluntária deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender as interfaces e as emergências relacionadas à inserção social de Mestrados Profissionais da área de Educação (MPE) ofertados em universidades federais no âmbito do estado do Rio Grande do Sul. Acreditamos que ela seja importante porque possibilitará ampliar as discussões sobre as potencialidades e os desafios que se colocam aos MPE, enquanto contexto emergente na pós-graduação. Para o desenvolvimento deste estudo será realizada uma entrevista semiestruturada. Sua participação consistirá em responder aos questionamentos relativos aos tópicos da pesquisa.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

O estudo oferece risco mínimo, sendo que você poderá sentir algum desconforto em virtude dos questionamentos. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de

sua participação na pesquisa, você poderá desistir sem qualquer prejuízo. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Por fim, eu, Juliana Brandão Machado, após a leitura ou escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informada, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Santa Maria (RS), 05 de outubro de 2023.



Assinatura da entrevistada (voluntária da pesquisa)



Assinatura do doador



Assinatura da orientadora

ANEXO F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Interfaces e emergências da inserção social de mestrados profissionais da área de educação

Pesquisador responsável: Marilene Gabriel Dalla Corte

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 99117-4400

Local da coleta de dados: Universidade Federal do Pampa (Programa de Pós-Graduação em Educação) e Universidade Federal de Santa Maria (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional).

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas nos Programas de Pós-Graduação descritos acima.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Administração Escolar, sala 3150, 97105-900 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Marilene Gabriel Dalla Corte. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 11 de maio de 2023.



 Marilene Gabriel Dalla Corte