

Reflexões acerca da área da Educação em relação aos Programas de Pós-Graduação Profissional

Reflections on the field of Education in relation to Professional Graduate Programs

Reflexiones sobre el campo de la Educación en relación con los Programas de Posgrado Profesional

*Glaisier Mara Aparecida Mariano da Silva*¹  

*Juliane Priscila Diniz Sachs*²  

Resumo

Este artigo analisa os desafios e debates que marcaram a trajetória dos Mestrados Profissionais (MPs). Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, combinando revisão da literatura, pesquisa bibliográfica e análise documental, com ênfase nos documentos oficiais da CAPES. Discute-se, entre outros aspectos, a desvinculação entre as áreas de Ensino e Educação e as dificuldades na avaliação de Produtos Educacionais (PEs) e Produtos Técnicos e Tecnológicos (PTTs) nos MPs. Além disso, examina-se como os PEs são definidos nos documentos da CAPES e a validade das formas de avaliação propostas. Aponta-se, ainda, a ausência de uma definição clara sobre o que pode ser oficialmente considerado como PTTs na área de Educação e se essas produções poderiam ser equiparadas aos PEs. Por fim, problematiza-se a escassez de critérios avaliativos específicos para a área de Educação, bem como a viabilidade da transposição dos critérios adotados no campo de Ensino para esse contexto.

Palavras-chave: critérios; formação; professor.

Abstract

This article analyzes the challenges and debates that have shaped the trajectory of Professional Master's programs (MPs). To this end, a qualitative approach was adopted, combining literature review, bibliographic research, and documentary analysis, with an emphasis on official CAPES documents. Among other aspects, the discussion addresses the separation between the fields of Teaching and Education and the difficulties in evaluating Educational Products (PEs) and Technical and Technological Products (PTTs) within MPs. Additionally, it examines how PEs are defined in CAPES documents and the validity of the proposed evaluation methods. The study also highlights the lack of a clear definition of what can officially be considered PTTs in the field of Education and whether these productions could be equated with PEs. Finally, it problematizes the scarcity of specific evaluation criteria for the field of Education and the feasibility of applying the evaluation criteria used in the Teaching field to this context.

Keywords: criteria; training; teacher.

Resumen

Este artículo analiza los desafíos y debates que han marcado la trayectoria de los Másteres Profesionales (MP). Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo que combina revisión de la literatura, investigación bibliográfica y análisis documental, con énfasis en los documentos oficiales de la CAPES. Se discute, entre otros aspectos, la separación entre las áreas de Enseñanza y Educación, así como las dificultades en la evaluación de Productos Educativos (PE) y Productos Técnicos y Tecnológicos (PTT) en los MP. Además, se examina cómo los PE son definidos en los documentos de la CAPES y la validez de las formas de evaluación propuestas. Asimismo, se señala la ausencia de una definición clara sobre qué puede considerarse oficialmente como PTT en el área de Educación y si estas producciones podrían equipararse a los PE. Finalmente, se problematiza la escasez de criterios de evaluación específicos para

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná, Bandeirantes/PR – Brasil.

² Universidade Estadual do Norte do Paraná, Bandeirantes/PR – Brasil.

el área de Educación, así como la viabilidad de trasladar los criterios utilizados en el campo de la Enseñanza a este contexto.

Palabras clave: criterios; formación; profesor.

Introdução³

Atualmente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) divide as áreas do conhecimento em nove grandes áreas, distribuídas em 49 áreas de avaliação. Entre elas, a área 38 corresponde à Educação, enquanto a área 46 trata do Ensino. Essa divisão é feita pela CAPES devido a uma

finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia (Brasil, 2020).

Em 2000, a CAPES determinou que a área de Ensino de Ciências e Matemática fosse desvinculada da área de Educação no sistema de avaliação da Pós-Graduação no Brasil. Apesar de sua aparente recente constituição, o movimento que levou à criação dessa área remonta a um período anterior, fundamentando-se na mobilização de pesquisadores com formação em Ciências Naturais, inicialmente inseridos na área de Educação. Esses pesquisadores buscavam reconhecimento como uma área distinta, além de autonomia e consolidação.

Dias, Therrien e Farias (2017) fazem apontamentos relevantes sobre ambas as áreas, com destaque para a Educação. Durante o Seminário de Meio Termo da Educação de 2015, essa questão foi trazida à tona pelo coordenador de área da CAPES, professor Romualdo Portela, que destacou a ausência de delimitações claras e definidas entre as áreas de Educação e Ensino, o que representa uma fragilidade para ambas.

Essa discussão ainda persiste e está presente no documento de área da Educação de 2019, no qual se solicita que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) defina com precisão os limites de cada uma dessas áreas, a fim de evitar sobreposições que têm gerado dificuldades para a área 38.

Diante desse cenário, destacou-se a necessidade de optar entre duas alternativas: manter a separação entre Educação e Ensino ou reunificar as áreas, o que desencadeou uma série de questionamentos. Dias, Therrien e Farias (2017, p. 42) explicam que

Naquela ocasião, os coordenadores de programas de pós-graduação em Educação ali presentes reconheceram que a discussão envolvia questões complexas que precisavam ser aprofundadas e, se havia disponibilidade da área de Ensino para esse diálogo, era necessário que as duas áreas discutissem conjuntamente as duas alternativas.

Essa questão foi retomada na reunião nacional do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), realizada em Florianópolis durante a 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

³ O presente artigo irá compor parte do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado.

Educação (ANPED). Nesse momento, reforçaram-se as discussões iniciadas no Seminário de Meio Termo de 2015 e recomendou-se a promoção de debates para aprofundar as análises que poderiam subsidiar a área em questão.

Para Dias, Therrien e Farias (2017), esses eventos evidenciaram a tensão interna na CAPES quanto à classificação das áreas do conhecimento, especialmente no que se refere às áreas aqui discutidas. Os autores questionam o que, de fato, estava em disputa:

[...] o que justifica, de fato, a separação da área de Ensino, em Relação à Área da Educação, e sua inserção na Área Multidisciplinar; o que justifica a criação da Área Multidisciplinar fora da Grande Área de Humanas e da Área da Educação? Por outro lado, podemos até indagar, porque a Área de Educação não se insere na área Multidisciplinar, considerando que a epistemologia que a constitui é interdisciplinar o que a remete à ontologia do ser humano na sua totalidade? Essas questões nos acompanham e, até o momento, não têm respostas, o que indica a necessidade de permanecermos com o debate (Dias; Therrien; Farias, 2017, p. 43).

Dessa forma, as indagações dos autores levam-nos a crer que o cerne da criação da área de Ensino está relacionado a interesses políticos, bem como à busca por mais espaço, prestígio e investimento. No entanto, essa separação configura-se como paradoxal, uma vez que o termo “Educação” é recorrente no âmbito da área de Ensino, estando presente nas disciplinas ofertadas, nas linhas de pesquisa e nos objetivos dos Programas de Pós-Graduação. Portanto, afirmar que há uma divergência epistemológica que justificaria a separação das áreas é algo que, na visão dos autores, não se sustenta.

Outra questão relevante a ser abordada é a criação dos Mestrados Profissionais (MP) e, conseqüentemente, dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE). Este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios e debates que marcaram a trajetória dos MPs, com especial atenção à desvinculação entre as áreas de Ensino e Educação, às dificuldades na avaliação de Produtos Educacionais (PEs) e Produtos Técnicos e Tecnológicos (PTTs) e à ausência de critérios avaliativos específicos para a área de Educação. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, combinando revisão da literatura, pesquisa bibliográfica e análise documental, com ênfase nos documentos oficiais da CAPES. Além disso, examina-se como os PEs são definidos nos documentos da CAPES e a validade das formas de avaliação propostas, bem como a viabilidade da transposição dos critérios do campo de Ensino para a Educação.

Contextualização do histórico dos Mestrados Profissionais

Até a década de 1990, apenas a modalidade acadêmica dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) era reconhecida, conforme estabelecido pelo Parecer nº 977/65 (Brasil, 1965). A partir desse período, novas modalidades começaram a surgir, como a profissional, impulsionadas pela necessidade de “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).

A criação dessas novas modalidades foi sinalizada pela Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995 (Brasil, 1995), e consolidada pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998 (publicada em 11 de janeiro de 1999 no *Diário Oficial*). Essa última enfatizou que a finalidade dos mestrados profissionais era promover “o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação” (Neves, 2005, p. 149).

No entanto, o surgimento dos MPs não foi isento de críticas. Enquanto Neves (2005) destacou aspectos positivos, outros autores expressaram preocupações. Severino (2006), por exemplo, manifestou resistência à nova modalidade, temendo que ela comprometesse a iniciação à pesquisa, característica central da pós-graduação *stricto sensu*, e impactasse negativamente o prestígio dos Mestrados Acadêmicos (MA). O autor argumentou que os Programas de Pós-Graduação Acadêmica (PPGA) eram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil e criticou a CAPES, afirmando que a proposta dos MPs representava um “equivoco na política nacional de pós-graduação”, com potencial para gerar “pesadas consequências para o futuro desse nível de ensino” (Severino, 2006, p. 11).

Com isso, entende-se que a flexibilização do modelo de mestrado vigente naquele momento seria viável, desde que realizada de maneira adequada. Em outras palavras, era necessário priorizar a iniciação à pesquisa e evitar que interesses de instituições sem projetos culturais claros influenciassem negativamente a qualidade da formação. Autores mais recentes, como Buss et al. (2020), destacam que uma das principais preocupações da época era a possibilidade de instituições privadas, que possuíam “pouca tradição em pesquisa”, passarem a ofertar esse tipo de pós-graduação. Essa inclusão, segundo os autores, poderia comprometer o prestígio e a credibilidade da pós-graduação no país.

Retomando as críticas de Severino (2006), o autor destaca a ambiguidade que poderia existir na relação entre a pós-graduação e a profissionalização. Ele argumenta que, embora seja essencial que os profissionais atualizem seus conhecimentos após a graduação, o Mestrado Acadêmico (MA) foi concebido para atender a uma necessidade específica: “tentar responder a outra necessidade básica da ciência e da cultura no Brasil, qual seja, a da pesquisa, da produção de conhecimento novo e da formação sistematizada de novos pesquisadores” (Severino, 2006, p. 12). Por outro lado, as especializações *lato sensu*, diferentemente do *stricto sensu*, surgiram para atender à demanda urgente de qualificação profissional, sendo realizadas em um período mais curto.

Dessa forma, infere-se que Severino (2006) teme que o Mestrado Profissional (MP) possa assumir características semelhantes às das especializações *lato sensu*, ao não priorizar a pesquisa e acelerar excessivamente o processo formativo. Adicionalmente, o autor compara a oficialização dos MPs à proposta de ensino profissionalizante obrigatório e universal implementada na década de 1970. Embora as situações não sejam idênticas, Severino (2006, p. 13) afirma que os riscos são semelhantes, pois:

A experiência teve resultados catastróficos: não profissionalizou ninguém, desarticulou boas escolas técnicas e ainda desestruturou o sistema tradicional, comprometendo a formação geral dos adolescentes. De fato, não conseguiu implementar a terminalidade nem garantir adequada formação propedêutica que se pretendia embutir naquela. Os

efeitos culturais e educacionais estão aí e são de conhecimento público (Severino, 2006, p. 13).

Por fim, Severino (2006) defende que, em vez de colocar em risco o prestígio conquistado pelos MAs, seria mais pertinente reavaliar os cursos de especialização *lato sensu*. Ele alerta que o título de mestre poderia se tornar um símbolo de prestígio social, desvinculado do domínio do conhecimento, o que configuraria uma tendência a “fetichizar” o *status*, mesmo sem o embasamento necessário para conferir autenticidade ao título.

Com a Portaria nº 80, Ribeiro (2006) ressalta que os MPs não poderiam mais ser vistos de forma negativa, seja em editais de concurso ou em processos de seleção para o doutorado, uma vez que tanto os MPs quanto os MAs passariam por avaliações rigorosas para comprovar sua qualidade. Além disso, os MPs promovem mudanças no perfil do aluno, pois, mesmo que o egresso não se torne um pesquisador, espera-se que ele reconheça a relevância da pesquisa em sua área profissional e aplique os conhecimentos adquiridos de maneira eficaz em seu ambiente de trabalho.

Desafio dos Mestrados Profissionais em Educação

No que diz respeito à implementação do Mestrado Profissional em Educação (MPE), o primeiro curso foi aprovado em 2009 e iniciado em 2010, enfrentando inicialmente desafios, controvérsias e resistências. Com propósitos distintos em relação ao Mestrado Acadêmico, o MPE surge com o objetivo de capacitar profissionais de diversas áreas do conhecimento, vinculando os estudos à resolução de desafios encontrados no âmbito escolar. Conforme observado por Andre e Princepe (2017), os MPEs conquistaram, ao longo do tempo, maior confiança e credibilidade no cenário educacional e acadêmico brasileiro.

Diante disso, é relevante analisar as semelhanças e diferenças entre os Mestrados Profissionais (MPs) e os Mestrados Acadêmicos (MAs). Na perspectiva de Ribeiro (2005, p. 15), que atuou como Diretor de Avaliação da CAPES, é possível identificar distinções importantes entre essas modalidades:

A principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o MP é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor à suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico.

Compreende-se, então, que o Mestrado Profissional (MP) e o Mestrado Acadêmico (MA) compartilham algumas semelhanças, como a imersão na pesquisa, mas divergem fundamentalmente em seus objetivos finais. Enquanto o MP enfatiza a aplicação prática do conhecimento, o MA prioriza a contribuição para a pesquisa acadêmica e científica de longo prazo.

Nessa perspectiva, observa-se que o papel da pesquisa nos Mestrados Profissionais em Educação (MPEs) ganhou credibilidade no meio acadêmico, e a modalidade vem se expandindo de forma significativa. Hetkowski (2016), em seu artigo, demonstra o crescimento vertiginoso dos MPEs no Brasil, destacando a distribuição quantitativa desses programas em cada região do país. Em 2015, por exemplo, a região Norte era a que mais necessitava de ampliação nesse sentido.

Ao buscar dados mais recentes, o documento de área da Educação de 2019 evidencia a evolução das modalidades de cursos na área, mostrando um crescimento consistente dos cursos acadêmicos, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Conforme o documento, "em 2007 a Área tinha 42% dos programas com mestrado e doutorado acadêmicos e, em abril de 2019, este percentual chegou a 66%" (Brasil, 2019a, p. 5). Por outro lado, os MPs, que contavam com 9 cursos em 2013, saltaram para 44 em 2017 e atingiram 48 ao final do período analisado. Esse aumento de 433% em relação a 2013 ressalta a rápida expansão e o reconhecimento dessa modalidade dentro da área da Educação.

Nessa perspectiva, é possível associar o crescimento dos Mestrados Profissionais em Educação (MPEs) à sua intrínseca relação com as redes de ensino. Isso porque o corpo discente dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) Profissionais em Educação é predominantemente composto por professores e outros profissionais da Educação Básica, que buscam programas que articulam pressupostos epistemológicos com a experiência profissional, enfatizando a pesquisa aplicada de intervenção e o engajamento com a Educação Básica. Esses programas abordam um amplo leque de temáticas relacionadas ao campo de atuação dos educadores e demais profissionais da Educação (Hetskowski, 2016).

Nesse sentido, é relevante destacar o compromisso dos MPEs, conforme destacado por Hetkowski (2016, p. 19):

[...] investem e mobilizam pressupostos teórico-metodológicos às pesquisas de intervenção a resolução de problemáticas específicas do contexto da educação, bem como têm como compromisso atuar na formação dos profissionais ao aprimoramento de práticas pedagógicas, estratégias e técnicas de ensino, redimensionar um "saber-fazer crítico-reflexivo, científico" e não repetitivo-tecnista, concebendo condições aos profissionais dessa área e, possibilidades de ampliação nos modos de fazer, já existentes, ou criando novas formas, estratégias e inovações na rede básica de ensino.

A partir desses pressupostos, infere-se que os estudos realizados nos MPEs não têm a intenção de replicar soluções já existentes. Conforme Hetkowski (2016), a pesquisa nos MPEs caracteriza-se como uma investigação engajada, ou seja, "com atuações nos processos educativos, formativos e criativos", capazes de impactar "nas dinâmicas pedagógicas, nos procedimentos de gestão, no redirecionamento dos recursos financeiros, na efetivação de projetos, processos, produtos, cursos, oficinas, entre outras atividades junto aos alunos, professores e comunidade". Trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem como finalidade "a delimitação e a relevância de situações específicas e potenciais de aplicabilidade". É também uma pesquisa de intervenção, que utiliza "conhecimentos

teórico-práticos educacionais, inovando práticas e processos da educação e valorizando a experiência dos profissionais, implicando a relação empírico-prática". Nesse contexto, "a realidade empírica é um elemento essencial para que o pesquisador, profissional da educação, analise, proponha e intervenha" (Hetkowski, 2016, p. 19-20).

Conforme exposto, pode-se concluir que os PPGs Profissionais em Educação possuem finalidades distintas daquelas da modalidade acadêmica. Embora os padrões de qualidade de formação e de pesquisa exigidos sejam os mesmos para ambas as modalidades, as formas de apresentação do trabalho de conclusão de curso nos Programas Profissionais vão muito além das dissertações ou teses. Esses programas visam fornecer processos ou produtos que atendam às demandas educacionais. Assim, conforme o § 3º do artigo 4 da Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, do Ministério da Educação, para a modalidade profissional (Brasil, 2009, p. 31):

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

Essas diversas possibilidades - que podem ser desenvolvidas para atender às demandas educacionais, sociais, culturais, artísticas e outras necessidades - reforçam a essência das pesquisas dos MPEs: o desenvolvimento de produções em sintonia com as necessidades práticas dos educadores. Tais produções impactam significativamente o cenário educacional brasileiro, ao buscarem implementar soluções concretas para problemas reais da prática profissional.

Produto Educacional e Produção Técnico-Tecnológicas – o que são?

"Ensino" e "Educação" são áreas intimamente relacionadas, compartilhando conceitos e objetos, como os Produtos Educacionais (PEs). Embora próximas, no que concerne aos PEs, sua definição encontra-se mais consolidada na área de Ensino. Nesse contexto, o PE é compreendido como um artefato intencionalmente projetado para promover e facilitar a aprendizagem - tratando-se, portanto, de uma entidade material ou digital que incorpora princípios pedagógicos e metodológicos com o propósito de apoiar o processo educacional (Brasil, 2019b).

Na área de Educação, contudo, a abordagem em relação aos PEs apresenta distinções significativas em relação ao contexto do Ensino. Muitos Programas de Pós-Graduação em Educação associam suas Produções Técnico-Tecnológicas aos PEs, o que suscita o questionamento: toda PTT gerada em PPGs pode ser considerada um PE? Essa

indagação surge porque, durante a revisão de documentos oficiais da área de Educação e da literatura especializada sobre PEs, constatou-se certa dificuldade em encontrar uma definição conclusiva para o termo PTT no contexto educacional.

Para elucidar essa questão, torna-se necessário desenvolver uma fundamentação teórica ou, na perspectiva de Wittgenstein (2022), uma "gramática" que estabeleça os parâmetros conceituais para classificar o que constitui um PE no âmbito da Educação. Embora a construção de uma Teoria dos Produtos Educacionais ultrapasse os objetivos deste estudo, propomos aqui uma definição operacional para Produto Educacional. Como salienta Fourez (1995), os conceitos não se estruturam a partir de dados empíricos isolados, mas emergem da articulação entre a empiria e o conceitual, sempre orientados pelas finalidades de nossos projetos investigativos.

O próprio conceito de "cidade" é uma construção intelectual, ligada a um paradigma ou a uma teoria. E-se remetido portanto aos projetos humanos subjacentes a essa construção. A partir do momento em que sabemos que o estudo científico das cidades depende de uma decisão relativa a uma ruptura epistemológica contingente, torna-se possível levar em conta o fato de que esse conceito já depende de uma certa visão do mundo e da sociedade, de um certo projeto. O que acaba de ser dito a respeito do conceito de "cidade" pode ser estendido a todos os conceitos fundamentais da ciência (FOUREZ, 1995, p. 108).

Por essa razão, Fourez (1995, p. 110) conclui mais adiante que:

Nenhum desses conceitos é "dado", eles são todos construídos segundo o projeto que se persegue e são socialmente aceitos. E por isto que se poderia dizer que *uma disciplina científica é menos determinada por seu objeto do que por seu objetivo* (Fourez, 1995, p. 110).

Assim, ainda que se trate de uma definição preliminar, compreende-se que um Produto Educacional (PE) não constitui meramente um objeto empírico, mas sim um conceito que se adapta aos objetivos específicos da Educação. De modo geral, pode-se definir PE como uma síntese de soluções para problemas situados no âmbito do paradigma educacional. Dessa forma, considerando que uma Produção Técnico-Tecnológica representa uma resposta a questões educacionais, infere-se que as PTTs podem ser compreendidas como Produtos Educacionais.

Contudo, à medida que a pesquisa avançou, identificou-se o documento "Ficha de Avaliação da Área de Educação - 2025/2028 Programas Acadêmicos e Profissionais", que estabelece os critérios avaliativos para o próximo quadriênio. Notavelmente, este documento apresenta - pela primeira vez em materiais oficiais - uma definição explícita para a terminologia PTT, lacuna que persistia na documentação anterior da área.

O produto técnico-tecnológico (PTT) é um resultado concreto de alto nível de inovação, originado da aplicação de novos conhecimentos científicos, técnicas e expertise adquirida na pesquisa de pós-graduação. Este produto é diretamente aplicado para resolver desafios enfrentados por profissionais e instituições na produção de bens e prestação de serviços à comunidade, com foco no bem-estar social e no enfrentamento a problemas educacionais. (Brasil, 2024, p. 19)

Além disso, o referido documento especifica as produções passíveis de classificação como Produtos Técnico-Tecnológicos (PTTs), compreendendo:

1. Desenvolvimento de software/aplicativo vinculado à educação;
2. Desenvolvimento de material didático e instrucional;
3. Organização de eventos nacionais/internacionais com anais com ISSN na área de Educação;
4. Editoria na Área de Educação;
5. Patente;
6. Relatório de pesquisa financiada e finalizada;
7. Serviços técnicos vinculados à Área de Educação;
8. Norma ou marco regulatório vinculado à educação;
9. Planejamento estratégico vinculado à educação;
10. Manual/Protocolo/Diretriz vinculado à educação, sendo que também é possível observar a descrição e a caracterização de cada um dos elementos.

Outro aspecto relevante a ser examinado diz respeito à escassez de pesquisas científicas no campo da Educação que aprofundem a análise dos critérios avaliativos, transcendendo a mera consulta a documentos políticos e superando avaliações baseadas exclusivamente em parâmetros técnicos. Essa lacuna acadêmica suscita importantes reflexões sobre a pertinência de se importar critérios de avaliação de Produtos Educacionais (PEs) do campo do Ensino para o da Educação.

Na obra seminal "A Criação Científica", Moles (1981) propõe dois métodos heurísticos fundamentais para a circulação de conceitos: a transferência e a recodificação. Esses mecanismos possibilitam, de fato, a transposição e adaptação de ideias entre paradigmas disciplinares distintos. Contudo, impõe-se uma questão crucial: em que medida essa transposição conceitual se mostra adequada e produtiva?

Para responder a esse questionamento, torna-se necessário:

1. Analisar detidamente os critérios de avaliação de PEs vigentes no campo do Ensino;
2. Investigar sistematicamente a viabilidade de sua transferência e recodificação para o âmbito da Educação.

Essa abordagem metodológica permitiria avaliar com rigor tanto as potencialidades quanto os limites dessa operação conceitual entre campos disciplinares afins, porém distintos em seus fundamentos e finalidades.

Proposta sobre a ficha de avaliação para produtos educacionais da área de Ensino

Apesar de o escopo desta pesquisa estar circunscrito ao domínio da Educação, suas reflexões permeiam também o campo do Ensino, sobretudo no que tange aos

questionamentos previamente suscitados. Desse modo, é pertinente examinar as percepções de alguns autores acerca da aplicação da ficha de avaliação empregada na esfera do Ensino.

O instrumental de avaliação dos Produtos Educacionais (PEs) nesse campo resulta das solicitações apresentadas por diversos coordenadores de Programas durante o Seminário da área do Ensino realizado em 2019. Em seu artigo intitulado "Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores", Rizzatti *et al.* (2020) salientam a necessidade de uma mudança cultural, pois há uma percepção difundida de que, durante as defesas de dissertações, as bancas de avaliação dedicam-se predominantemente à análise da dissertação em si, relegando a segundo plano a análise aprofundada do conteúdo do PE.

Logo, é prática comum que as bancas de defesa sejam compostas por professores e pesquisadores com escassa familiaridade com a modalidade profissional ou provenientes de áreas diversas do Ensino/Educação. Tal circunstância frequentemente resulta em uma compreensão insuficiente dos critérios de avaliação considerados nos Programas Profissionais.

Portanto, é imprescindível:

1. Esclarecer às bancas de defesa que um PE constitui produção de relevo significativo para os mestrados e doutorados profissionais;
2. Fornecer aos membros da banca informações detalhadas sobre o conteúdo das fichas de avaliação de um PE.

Aproximadamente um ano após o Encontro no Seminário de Meio Termo, ocorrido em 2019, e após amplas discussões, o Grupo de Trabalho da CAPES elaborou a especificação de critérios com o propósito de auxiliar as áreas na classificação dos produtos selecionados por elas. Consequentemente, o documento apresenta metodologia apta a avaliar a produção técnica e tecnológica de diversas áreas de avaliação. Com isso, os critérios apresentados foram os seguintes:

1. **Aderência** (critério obrigatório): O critério aderência se faz obrigatório para a validação de uma produção para o Programa de Pós-Graduação - PPG em avaliação, visto que os produtos deverão apresentar origens nas atividades oriundas das linhas de pesquisas/atuação e projetos vinculados a estas linhas.

2. **Impacto**: A avaliação deste critério está relacionada com as mudanças causadas pelo produto Técnico e Tecnológico no ambiente em que o mesmo está inserido. Para avaliar tal critério é importante entender o motivo de sua criação, onde a questão do demandante se torna de grande relevância, e também deve estar claro qual o foco de aplicação do produto, permitindo assim avaliar em qual(is) área(s) as mudanças poderão ser percebidas.

3. **Aplicabilidade**: O critério aplicabilidade faz referência à facilidade com que se pode empregar o Produto a fim de atingir os objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade como produção técnica.

4. **Inovação**: O conceito de inovação é muito amplo, mas em linhas gerais, pode-se definir como a ação ou ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente ou a criação de algo novo.

5. **Complexidade:** Pode ser entendida como uma propriedade associada à diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico-tecnológicos. (Brasil, 2019c, p. 22- 24, grifos nossos).

Com base nas diretrizes estabelecidas pelo Grupo de Trabalho, uma ficha de avaliação foi amplamente divulgada em periódicos científicos e eventos associados aos Programas de Pós-Graduação. No artigo de Rizzatti *et al.* (2020), observa-se essa ficha de avaliação, constatando-se sua notável semelhança com o modelo proposto pelo Grupo de Trabalho de Produção Técnica da CAPES.

Embora a tabela apresentada por Rizzatti *et al.* (2020) represente significativo avanço no campo, é fundamental adotar postura crítica quanto aos critérios enumerados. Freitas (2021) argumenta que a maioria dos itens da ficha tende a privilegiar abordagem tecnicista.

Nessa perspectiva, considerando as críticas do autor, percebe-se que a estrutura da ficha - que requer apenas a marcação de "cumprido" ou "não cumprido" para cada item - pode negligenciar aspectos qualitativos e subjetivos essenciais, resultando na perda da capacidade de captar a complexidade e nuances dos fenômenos educacionais.

Para ilustrar esse ponto, tome-se um exemplo elucidativo: em vez de apenas verificar se uma sala de aula possui equipamentos necessários, uma avaliação adequada deve considerar como tais recursos são utilizados para aprimorar a aprendizagem e as interações pedagógicas. Embora este exemplo possa parecer simples diante da variedade de elementos avaliáveis em um PE, é crucial reconhecer que critérios meramente técnicos podem desconsiderar dimensões importantes. Urge, portanto, adotar perspectiva mais abrangente que inclua:

1. Análise do desenvolvimento formativo da prática docente
2. Avaliação do impacto real do PE no contexto educacional
3. Verificação da coerência teórico-metodológica ao longo da pesquisa

Em consonância com Freitas (2021), embora reconheçamos a relevância desse instrumento avaliativo, destacamos a necessidade premente de abordagem mais holística e eficaz.

Quanto à possibilidade de transpor critérios de avaliação do Ensino para a Educação, infere-se que:

- Alguns critérios são passíveis de transferência
- Outros demandam reformulação para adequação ao campo educacional
- Novos critérios precisam ser incorporados, conforme apontado por Freitas (2021)

Outras abordagens de avaliação de produtos em Educação

Por fim, emerge um terceiro questionamento fundamental: que outros conjuntos de critérios objetivos poderiam ser estabelecidos para qualificar e caracterizar os Produtos Educacionais (PEs) no contexto específico da Educação?

Ao reconhecer a validade parcial dos critérios adotados no campo do Ensino, torna-se imperativo:

1. Reinterpretar alguns dos critérios existentes
2. Incorporar novas dimensões avaliativas

Guarda-se a premissa de superar abordagens tecnicistas na avaliação dos PEs, o que demanda particular atenção ao critério de aplicabilidade e replicabilidade. No âmbito educacional, os PEs não podem ser reduzidos a manuais instrucionais passíveis de aplicação indiscriminada em quaisquer contextos, mas devem ser compreendidos em sua complexidade intrínseca e relevância pedagógica.

Rôças e Bomfim (2018) propõem uma perspectiva transformadora ao argumentarem que:

- O principal resultado de uma dissertação em Mestrado Profissional é a formação do professor-pesquisador
- O PE constitui-se como derivado desse processo formativo
- A ênfase deve recair sobre o desenvolvimento profissional reflexivo

Como destacam os autores:

Tal entendimento deve-se ao fato de que os PE não devem ser encarados como receitas prescritivas, para que outros professores baixem e reproduzam, mas sim possam criar redes de espelhamento e de interlocução. É essencial, portanto, a difusão destes materiais, a partir da ótica das licenças creative commons (CC), que possibilita que um PE possa ser descarregado, distribuído, aplicado e alterado, conforme as múltiplas necessidades/realidades e resultados obtidos. (Rôças; Bomfim, 2018, p. 4).

Portanto, a reflexão proposta por esses autores nos leva a concluir que o instrumento avaliativo deve contemplar tanto os resultados formativos dos professores egressos do Mestrado Profissional quanto aspectos como a fecundidade do Produto Educacional (PE) - entendida como sua capacidade de gerar desdobramentos, seja pela ampliação de suas aplicações, seja pelo surgimento de novas questões de pesquisa. Essa perspectiva supera a avaliação limitada à mera aplicabilidade técnica, privilegiando uma análise mais abrangente e qualitativa.

Considerações finais

Este estudo tem como objetivo explorar os debates acerca da distinção entre as áreas de Ensino e Educação, mesmo considerando suas muitas similaridades, além de examinar os desafios e conquistas enfrentados pelo Mestrado Profissional (MP) desde sua implementação. A pesquisa também analisa as implicações epistemológicas no desenvolvimento e avaliação de produtos educacionais no contexto específico da área de Educação.

Ao longo deste trabalho, ainda em desenvolvimento, constata-se a importância de considerar tanto o processo de criação quanto o potencial de aprimoramento contínuo de um Produto Educacional ou Produção Técnico-Tecnológica. A presente pesquisa destaca a relevância de estabelecer critérios avaliativos específicos que enfatizem:

1. Clareza conceitual e metodológica
2. Relevância social e educacional
3. Adequação metodológica
4. Rigor e integridade na produção de dados

Esses aspectos devem ser considerados em todas as etapas do processo de desenvolvimento dos produtos.

O interesse primordial desta investigação reside em assegurar que os PEs ou PTTs representem genuínas contribuições para a sociedade e para a educação, transcendendo sua função como meros requisitos para obtenção de títulos acadêmicos. É fundamental que tais produtos gerem impactos positivos concretos, promovendo:

- Aprendizagem significativa
- Melhoria das práticas educativas
- Avanços substantivos na qualidade do ensino

Dessa forma, esses instrumentos devem constituir-se como ferramentas efetivas de transformação educacional, e não simplesmente como etapas burocráticas no percurso acadêmico dos mestrandos.

Referências

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 63, p. 149-164, jan./mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área 2019: Educação**. Brasília: CAPES, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área 2019: Ensino**. Brasília: CAPES, 2019b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília: CAPES, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fichas de Avaliação: Educação**. Brasília: CAPES, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2009, Seção 1, p. 10-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 47**, de 17 de outubro de 1995. Brasília: ABMES, 1995. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tabelas de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BUSS, Roberto *et al.* **Concepções a respeito do Trabalho Final do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências**. 2020. (No prelo).

DIAS, Ana Maria Lório; 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, jan./jun. 2017.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. **Introdução à Teoria da Ciência**. 4. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2017.

FOUREZ, Gérard. **A Construção das Ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

FREITAS, Rony. Produtos Educacionais na área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2021.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais: Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.

MOLES, Abraham André. **Teoria dos objetos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981. (Coleção Biblioteca do Tempo Universitário).

NEVES, Abílio Afonso Baeta. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 1-15, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/88>. Acesso em: 09 jul. 2023.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 18 set. 2023.

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/rbpg/article/view/113/107>. Acesso em: 18 set. 2023.

RIZZATTI, Ivanize Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

RÔÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Mestrado Profissional: mais um equívoco na política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, p. 9-16, nov. 2006.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Fósforo, 2022.