

Mestrados e doutorados profissionais: espaços para pesquisas em educação a distância

Professional Masters and Doctorate courses:
spaces for research in distance education

João Mattar

Centro Universitário Internacional Uninter e PUC–SP
joaomattar@gmail.com

Wanderlucy Angélica Alves Corrêa Czeszak

Universidade Anhembi Morumbi
wanderlucyc@gmail.com

Resumo

Este artigo sugere que a pós-graduação *stricto sensu* profissional no Brasil é um espaço propício para o desenvolvimento de pesquisas sobre educação a distância. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que envolveu revisão de literatura e análise de documentos institucionais e legais. Os textos selecionados foram analisados qualitativamente utilizando as metodologias de codificação, categorização e análise de conteúdo. O objetivo é investigar se existe uma cegueira epistemológica entre as áreas da educação em geral e da educação a distância, assim como entre os campos dos mestrados (e agora doutorados) acadêmicos e profissionais. Identificam-se resistências por parte da academia em relação à pós-graduação *stricto sensu* profissional, especialmente na área de educação, assim como em relação à educação a distância. O artigo conclui que os mestrados e doutorados profissionais no Brasil, em especial os que abordam tecnologias educacionais, são cursos adequados para o desenvolvimento de pesquisas sobre educação a distância. São sugeridos diversos trabalhos futuros para dar continuidade à pesquisa: revisão de literatura sobre as diferenças entre pesquisa básica e aplicada; revisão de literatura e de práticas internacionais sobre doutorados profissionais; propostas de formatos de pesquisas, de trabalhos de conclusão de curso e de produção técnica em mestrados e doutorados profissionais e os respectivos critérios para sua avaliação; e propostas de mestrados e doutorados profissionais na modalidade a distância.

Palavras-chave: Cegueira epistemológica. Educação profissional. Ensino superior.

Abstract

This article suggests that the *stricto sensu* graduate professional courses in Brazil are an adequate space for the development of research on distance education. This is a bibliographical research that involved literature review and analysis of institutional and legal documents. The selected texts were analyzed qualitatively using the methodologies of codification, categorization and content analysis. The objective is to investigate if there is an epistemological blindness between the areas of general education and distance education, as well as between the fields of academic and professional masters (and now doctorate). Resistance is identified by the academy in relation to the *stricto sensu* graduate professional courses, especially in education, as well as in relation to distance education. The article concludes that professional masters and doctorates in Brazil, especially those that approach educational technologies, are appropriate courses for the development of research on distance education. Future works are suggested as continuation of the research: literature review on the differences between basic and applied research; review on the literature and international practices on professional doctorates; proposals for the formats of research, final course works and technical production in masters and professional doctorates and the respective evaluation criteria; and proposals for masters and professional doctorates in the modality of distance education.

Keywords: Epistemological blindness. Professional education. Higher education.

I ntrodução

Prisioneiros amarrados no interior de uma caverna enxergam apenas sombras de objetos, que são carregados por pessoas que estão fora e acima dela, projetadas no fundo da caverna por esses objetos iluminados por fogo. Os prisioneiros acreditam, naturalmente, que as sombras projetadas e os ecos das vozes das pessoas que estão fora da caverna são a realidade. Nesta passagem, Sócrates dialoga com Glauco imaginando um prisioneiro que tivesse sido solto na caverna:

— [...] se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objetos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?

[...]

— E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até à luz do Sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e, depois de chegar à luz, com os olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objetos? (PLATÃO, 1983, p. 320-321).

O prisioneiro que lograsse escapar da caverna não conseguiria enxergar nada em um primeiro momento, por causa da força da luz do Sol. O Mito da Caverna é uma alegoria de que conseguimos enxergar apenas aquilo que nossas estruturas epistêmicas nos permitem.

Nesse sentido, Oliveira (2007) defende que há uma pluralidade epistemológica do mundo e, paralelamente, uma pluralidade de visões, leituras, escutas e sentimentos, opiniões, atitudes e valores, estilos cognitivos, modos singulares de nos inserirmos, compreendermos, representarmos, enxergarmos e pensarmos a sociedade e o mundo a partir dessas inserções, de expressá-los e de neles viver. Entretanto, justamente essas pluralidades podem gerar um excessivo engessamento metodológico por não termos condições de lidar com elas, levando-nos a assumir certezas teórico-epistemológicas muito rígidas:

[...] há, em cada um de nós, uma *cegueira epistemológica*, oriunda da parcialidade de nossa visão desenvolvida no seio de uma cultura, também sempre parcial (SANTOS, 2003), e de experiências singulares. Não detemos, portanto, os meios para compreender e poder, a partir daí, crer e ver/ler/ouvir determinadas classificações, determinadas formas de compreender o mundo, determinadas formas de organização social, determinados valores morais, entre tantas outras coisas que nos causam

espanto e nos imobilizam a capacidade de raciocinar “friamente”. (OLIVEIRA, 2007, p. 54).

Essas representações são compostas, em geral, de elementos afetivos e irracionais e, em um sentido político, orientam e dirigem nossas atividades para manter a ordem existente e até mesmo definir o que é bom e mau.

Embora tanto a educação a distância quanto os mestrados profissionais venham crescendo continuamente no ensino superior brasileiro, ambos têm enfrentado diversos tipos de resistência, especialmente na área da educação. O objetivo deste artigo é investigar se é possível identificar traços de cegueira epistemológica nessas resistências.

Com esse propósito, foi realizada uma revisão de literatura seguindo as orientações de Okoli (2015), que envolveu buscas no Google Acadêmico, a definição de critérios de inclusão e exclusão e a análise qualitativa dos textos selecionados utilizando metodologias de codificação, subcodificação e categorização (SALDAÑA, 2015) e análise de conteúdo (BARDIN, 2013). Foram selecionados para leitura trabalhos apresentados em eventos científicos, artigos publicados em periódicos acadêmicos, dissertações e teses, documentos legais (como leis e portarias) e produzidos por instituições, como, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Utilizou-se intensamente da estratégia de *backward search*, ou busca para trás (OKOLI, 2015, p. 894), que acabou incluindo na seleção diversos textos importantes que eram citados nos textos inicialmente selecionados. Utilizaram-se categorias prévias como a resistência à educação a distância e aos mestrados e doutorados profissionais, inclusive na área de educação. Foi também utilizada, especificamente, a metodologia da codificação por oposição ou *versus coding* (SALDAÑA, 2015), que procura identificar, em termos binários, os indivíduos, os grupos, os sistemas sociais e as organizações em conflito direto entre si.

A seção seguinte traça um breve histórico da educação a distância e caracteriza diversos tipos de reações à modalidade. A terceira seção reconstitui a institucionalização dos mestrados profissionais no Brasil, com ênfase na área de educação, identificando momentos de cegueira epistemológica entre os ambientes acadêmico e profissional. A quarta seção apresenta a ideia dos mestrados e doutorados profissionais como espaços adequados para pesquisas em educação a distância. Por fim, uma série de sugestões para trabalhos futuros é proposta na conclusão.

São utilizadas no texto as seguintes siglas, para evitar a repetição das expressões:

MA — Mestrado(s) Acadêmico(s)

MAE — Mestrado(s) Acadêmico(s) em Educação

MP — Mestrado(s) Profissional(is)

MPE — Mestrado(s) Profissional(is) em Educação

DP — Doutorado(s) Profissional(is)

Educação a distância

Há registros de cursos de taquigrafia a distância oferecidos por anúncios de jornais desde a década de 1720. Entretanto, a EaD surgiu efetivamente em meados do século XIX, acompanhando o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência.

Podemos apontar como sua primeira geração os materiais que eram impressos e enviados pelo correio. Havia, entretanto, grande resistência em relação a cursos superiores a distância, o que acabou possibilitando poucas experiências duradouras, mesmo nos países mais desenvolvidos. A segunda geração da EaD já envolveu novas mídias, como televisão, rádio, fitas de áudio e vídeo e telefone. Uma terceira geração introduziu o uso do videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computador, caracterizando a educação a distância online. Essa geração foi marcada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Por volta de 1995, com o desenvolvimento da internet, ocorreu um ponto de ruptura na história da EaD. (MAIA; MATTAR, 2008).

Em um primeiro momento, pode-se dizer que a educação a distância brasileira seguiu o movimento internacional, com a oferta de cursos por correspondência. Entretanto, mídias como o rádio e a televisão foram exploradas com bastante sucesso em nosso país antes da introdução da internet, por meio de soluções específicas e muitas vezes criativas. Além disso, a experiência das universidades abertas no Brasil foi adiada até 2005, com a criação da Universidade Aberta do Brasil — UAB. (MAIA; MATTAR, 2008).

O *Jornal do Brasil*, que iniciou suas atividades em 1891, registrou na primeira edição da seção de classificados um anúncio oferecendo profissionalização por correspondência para datilógrafo. Considera-se como marco histórico, entretanto, a implantação das Escolas Internacionais em 1904, representando organizações norte-americanas. Eram instituições privadas que ofereciam cursos pagos por correspondência em jornais. Assistimos, então, ao desenvolvimento de diversos programas e instituições de destaque, como Instituto Radiotécnico Monitor, Instituto Universal Brasileiro, Projeto

Minerva e Telecurso. No fim da década de 1980 e início dos anos 1990, notou-se um grande avanço da EaD brasileira, especialmente em decorrência dos projetos de informatização. (MAIA; MATTAR, 2008).

A partir da década de 1990, as instituições de ensino superior começaram a desenvolver cursos a distância baseados nas novas TICs. A educação a distância surgiu oficialmente no Brasil, entretanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que reservou um artigo específico para o tema: “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996).

Esse crescimento da educação a distância tem provocado diversos tipos de resistência por parte de vários setores da sociedade. Há alguns anos, por exemplo, estabeleceu-se no Brasil uma acirrada discussão sobre a oferta de cursos de graduação a distância na área de saúde. O COFEN — Conselho Federal de Enfermagem — propôs o Projeto de Lei 2891/2015, que defende a obrigatoriedade de formação exclusiva em cursos presenciais para técnicos e enfermeiros. Como contraponto, entretanto, é interessante lembrar que já em 1987 (ou seja, quase trinta anos antes da proposição do PL), ocorreu na Austrália um workshop para enfermeiros em educação a distância (NURSE EDUCATION IN DISTANCE EDUCATION, 1988).

Nesses posicionamentos contrários à EaD, há críticas às condições precárias de infraestrutura e ensino em alguns polos de apoio presencial, especialmente em relação a laboratórios, bibliotecas e estruturas de suporte aos alunos, que não ofereceriam nem mesmo condições para a prática de estágio supervisionado. É natural imaginar que críticas à metodologia de credenciamento de polos de EaD e à infraestrutura das instituições de ensino, em saúde ou em qualquer outro curso superior a distância, deveriam ser feitas aos órgãos responsáveis por fiscalização, e não especificamente a uma modalidade de educação. Entretanto, Costa, Bueno e Gomes (2016, p. 309) avaliam que a perspectiva do FCFAS (Fórum dos Conselhos Federais da Área da Saúde) não distingue que a precarização da formação teórico-prática não é uma característica da educação a distância, mas de um modelo educacional estabelecido sob influência do meio de produção.

Esses são alguns exemplos que contrariam o discurso do FCFAS, que se posiciona com um discurso contrário à qualidade de ensino oferecido pela modalidade EAD, destacando os mesmos problemas persistentes da modalidade presencial, como se fossem exclusivos da EAD, em vez de estabelecer um discurso crítico às mudanças

ocorridas no trabalho e nas relações sociais, visto que ainda sofremos influências da educação tradicional, fragmentada, hierarquizada dos tempos hegemônicos do toyotismo, mesmo que as políticas educacionais deixem a impressão que estão servindo às demandas do trabalhador, no sentido de democratizar o ensino. (COSTA; BUENO; GOMES, 2016, p. 317).

Há também uma avaliação por parte dos críticos da EaD de que já existe um número suficiente de enfermeiros formados para atender às demandas nacionais. Entretanto, cabe questionar, novamente, por que restrições desse tipo deveriam ser propostas a uma modalidade de ensino? O problema não deveria ser tratado em um nível mais amplo, profissional e macroeconômico? Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2017), a campanha liderada pelo COFEN contra a formação de enfermagem por EaD, intitulada “EaD faz mal à saúde”, que foi veiculada em portais, redes sociais, televisão e outras mídias, teria denotado um preconceito contra uma modalidade de educação, denegrindo a imagem da EaD e, por consequência, de todos os profissionais que atuam com qualidade e seriedade na área. Costa, Bueno e Gomes (2016, p. 318) ampliam essa visão, identificando preconceitos na argumentação do FCFAS:

As experiências de avaliação do MEC em 2006, quando à aderência de alguns cursos da área de saúde às DCN, deixaram explícito que a problemática de ensino de qualidade na área de saúde, não está centrada na modalidade de ensino e sim nas mudanças ocorridas no trabalho, nas relações sociais e nas influências que ainda sofremos da educação tradicional, que é fragmentada, hierarquizada. Por fim, temos a contribuir com o entendimento de que é preciso ampliar o debate sobre a formação de profissionais da área de saúde pela modalidade a distância e não o reduzir a argumentos preconceituosos, que reproduzem artificialmente os preceitos tradicionais e conservacionistas do modelo de escola burguesa, como se esta fosse, ainda, uma reserva da área de saúde.

E mesmo em relação à concepção de modalidades de educação, as críticas parecem apresentar confusões conceituais:

A ABED entende ainda haver, nessas manifestações, uma confusão entre “o” EaD e a educação semipresencial. As campanhas têm se posicionado contra cursos “predominantemente a distância”, mas não fica claro o que isso quer dizer, nem no sentido de que porcentagem de disciplinas a distância poderiam ser oferecidas em cursos de Enfermagem (ou outras áreas), nem com que metodologia de ensino essas atividades ou disciplinas deveriam ser oferecidas. A confusão se mostra ainda mais clara quando percebemos que os cursos de Enfermagem classificados como de EaD no Brasil, de acordo com a legislação, pois oferecem mais de 20% da carga horária a distância, não são oferecidos “predominantemente” na modalidade a distância. Ao contrário, são cursos semipresenciais, com oferta em geral entre 40 a 60% da carga horária presencial. (ABED, 2017).

É possível notar, nesses posicionamentos, características de cegueira epistemológica, tal como o conceito é definido por Oliveira (2007): uma visão parcial desenvolvida por quem está “de fora” de uma cultura (neste caso, da educação a distância), e, por consequência, não consegue enxergar adequadamente sua forma de organização social, nem realizar classificações adequadas, dirigindo à outra cultura (neste caso, uma modalidade de ensino) críticas que deveriam ser feitas a outros processos, demonizando tudo o que é novo e diferente e procurando, assim, manter o *status quo*.

Entretanto, a resistência à EaD não vem apenas de fora da área da educação, mas vem também de dentro: na própria área da educação, ela se faz presente com bastante intensidade. Na Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq, por exemplo, não há área nem subárea específica para a educação a distância. Uma das áreas das Ciências Humanas (7.00.00.00-0) é a Educação (7.08.00.00-6), e talvez seja possível classificar as pesquisas em educação a distância em Ensino-Aprendizagem (7.08.04.00-1), mais especificamente em Tecnologia Educacional (7.08.04.03-6). Entretanto, essas pesquisas não se resumem a questões tecnológicas, além já terem alcançado desenvolvimento suficiente para justificar uma subárea específica na classificação.

Além disso, não somente a EaD não tem ainda um GT (Grupo de Trabalho) específico na ANPEd, mas nem mesmo as questões relacionadas a tecnologia educacional encontram morada na associação. Pesquisas sobre esses temas são, em geral, direcionadas para o GT16 — Educação e Comunicação (DURAN, 2015; SILVA, 2012), que, entretanto, não representa adequadamente as especificidades dessas áreas. Já não há mais uma justificativa plausível para que não exista na ANPEd um GT sobre Tecnologia Educacional, e mesmo um específico sobre Educação a Distância.

Outro fator que denota resistência na própria área de educação são as classificações de periódicos no sistema Qualis. Apesar de existirem inúmeros periódicos de educação, nacionais e internacionais, classificados nos estratos superiores A1, A2 e B1, aqueles que são dedicados especificamente à educação a distância não têm o mesmo tratamento, recebendo classificações muito inferiores. O Quadro 1 mostra as classificações dos principais periódicos focados em EaD no Qualis na área de educação — vários outros não têm nem mesmo classificação C.

ISSN (online)	Título	Qualis
1138-2783	<i>Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i>	B1
1983-2664	<i>Revista Educaonline</i>	B2
2176-171X	<i>Revista Edapeci: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais</i>	B4
1982-6109	<i>Paidéi@ (Santos)</i>	B5
2237-2334	<i>Revista Educação a Distância</i>	B5
2359-6082	<i>Revista EmRede — Revista de Educação à Distância</i>	B5
2318-4051	<i>EaD & Tecnologias Digitais na Educação</i>	B5
2525-3476	<i>Inovação e Formação, Revista do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista — Nead/Unesp</i>	B5
2357-7843	<i>Revista Aprendizagem em EaD</i>	B5
2447-5955	<i>Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação</i>	B5
1806-1362	<i>Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância</i>	C
2177-8310	<i>EaD em FOCO</i>	C
2447-5726	<i>TICs & EaD em Foco</i>	C

Quadro 1 – Classificação Qualis em educação dos periódicos de educação a distância
Fonte: o autor

Entretanto, há outra estatística ainda mais marcante dessa resistência camuflada às pesquisas em EaD na área de educação: nenhum dos 12 periódicos acadêmicos internacionais de educação a distância mais reconhecidos (ZAWACKI-RICHTER; ANDERSON; TUNCAY, 2010; ZAWACKI-RICHTER; ANDERSON, 2011) tem classificação no Qualis na área de educação. O Quadro 2 apresenta esses periódicos.

ISSN (online)	Título	Sigla	País de publicação
1538-9286	<i>American Journal of Distance Education</i>	AJDE	Estados Unidos
1347-9008	<i>Asian Journal of Distance Education</i>	AsianJDE	Japão
1475-0198	<i>Distance Education</i>	DE	Austrália
1027-5207	<i>European Journal of Open, Distance and E-Learning</i>	EURODL	Inglaterra e Hungria
0971-2690	<i>Indian Journal of Open Learning</i>	IJOL	Índia
1539-3119	<i>International Journal of Distance Education Technologies</i>	IJDET	Estados Unidos
1492-3831	<i>International Review of Research in Open and Distance Learning</i>	IRRODL	Canadá
2292-8588	<i>International Journal of E-Learning & Distance Education (substituiu o Journal of Distance Education)</i>	IJEDE (antes JDE)	Canadá
1556-3847	<i>Online Journal of Distance Learning Administration</i>	OJDLA	Estados Unidos
1469-9958	<i>Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning</i>	OL	Inglaterra
1528-3518	<i>Quarterly Review of Distance Education</i>	QRDE	Estados Unidos
1302-6488	<i>Turkish Online Journal of Distance Education</i>	TOJDE	Turquia

Quadro 2 – Periódicos internacionais de maior reconhecimento em educação a distância
Fonte: os autores, elaborado a partir de Zawacki-Richter, Anderson e Tuncay (2010)

Além de poderem ser interpretados como sinais de resistência, esses números denotam também, de um lado, que esses periódicos não são lidos nem citados com

frequência pela comunidade que pesquisa EaD no Brasil, e, de outro lado, que os pesquisadores brasileiros não publicam continuamente nesses periódicos. Aqui, portanto, como seria natural, é possível identificar uma cegueira epistemológica de duas mãos. Litto (2012, p. 367), por exemplo, afirma que falta tradição às pesquisas brasileiras na utilização de métodos quantitativos ou experimentais para mensurar os efeitos de importantes fenômenos no processo de ensino e aprendizagem a distância. Peters (2015), por sua vez, avalia que as pesquisas sobre educação online ainda se desenvolveriam de forma aleatória e isolada. Alguns métodos consagrados nas pesquisas em educação não teriam, ainda, sido adequadamente incorporados pelas pesquisas em EaD.

Mestrados acadêmicos e profissionais

O Parecer nº 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira, estruturou a pós-graduação no Brasil. De um lado, há uma diferenciação entre a pós-graduação em sentido próprio (ou *stricto sensu*), parte integrante do complexo universitário e necessária à realização dos seus fins essenciais, e a pós-graduação *lato sensu*, que inclui cursos de especialização ou aperfeiçoamento, que poderiam ser eventuais:

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. (BRASIL, 1965).

De outro lado, há uma diferenciação entre o mestrado, que pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor, ou como grau terminal, e o doutorado. Entretanto, há ainda uma importante distinção entre mestrados e doutorados de pesquisa e profissionais.

Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph.D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. (BRASIL, 1965).

Cabe notar que o parecer distingue o público-alvo dos cursos acadêmicos e profissionais: “Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo.” (BRASIL, 1965). Se a pós-graduação de pesquisa permite uma formação científica, outro tipo de pós-graduação deveria garantir uma formação mais profissional.

Somente 30 anos depois, entretanto, a Portaria Capes nº 47 (1995) veio regulamentar no Brasil os cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Por sua vez, a LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, contribuiu para a valorização da educação profissional no país, cobrindo especificamente a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A Portaria Capes nº 80 (1998), que revogou a Portaria nº 47 e foi revogada recentemente pela Portaria nº 131 (2017), marcou o reconhecimento dos mestrados profissionais no país (a portaria usa também a palavra “profissionalizantes”). Dentre os requisitos e condições de um MP, incluem-se:

exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (CAPES, 1998).

Em relação à avaliação dos mestrados profissionais, a portaria indica que “a produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados deverá ser especialmente valorizada” (CAPES, 1998). O Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC–ES) passa então a desenvolver pressupostos e parâmetros para a avaliação de propostas de MP. Os formatos de trabalhos finais e os produtos desses trabalhos serão alguns dos pontos mais discutidos em relação aos mestrados profissionais, e por isso voltaremos a abordá-los.

Embora o Parecer Sucupira já chamasse a atenção, em 1965, para a necessidade do desenvolvimento da formação profissional no Brasil, somente em 1999 teremos os primeiros egressos de cursos de mestrado profissional (STEINER, 2005). Em 2002, a CAPES reforça que a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação igualmente importantes para o desenvolvimento do país: acadêmica (para formar pesquisadores) e profissional (para formar profissionais capacitados para o desempenho de funções que não sejam a pesquisa acadêmica, pela oferta de cursos voltados para a aplicação em um campo profissional definido): “Neste contexto, não há outra saída para o governo brasileiro: nossa pós-graduação tem que se capacitar para

atender aos dois segmentos da demanda por recursos humanos de alto nível, sob pena de se inviabilizar o desenvolvimento do País.” (CAPES, 2002).

Portanto, como estratégias de formação para setores menos acadêmicos, os mestrados profissionais envolvem, de um lado, a aplicação mais imediata da pesquisa e do conhecimento à prática, e, de outro lado, a repercussão mais rápida no desempenho dos alunos, caracterizando assim o saber em uso. Nesse sentido, Tercioti (2014) defende que os MP estão intimamente relacionados com a prática e a experiência almejadas por John Dewey.

Em 2006, é criado o FOPROF — Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (<http://www.foprof.org.br/>). Outras portarias importantes são a nº 7 e a nº 17, ambas de 2009, das quais voltaremos a falar.

- **Mestrados Profissionais em Educação**

Assim como em outras áreas, assistimos também a um processo de institucionalização da pós-graduação profissional *stricto sensu* em educação. Segundo Fialho e Hetkowski (2017, p. 21):

[...] a pós-graduação *stricto sensu* em educação detinha um perfil essencialmente acadêmico, voltado à formação de docentes para a carreira universitária. Os MPE dão início a um processo que passa a contemplar a educação básica e a formação de profissionais da educação dos sistemas de ensino e de outros ramos profissionais, do setor público e privado, não necessariamente acadêmico.

O primeiro mestrado profissional na área de educação é aprovado em 2009 — Gestão e Avaliação em Educação Pública, na UFJF — Universidade Federal de Juiz de Fora, seguido, em 2010, pelo Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na UNEB — Universidade do Estado da Bahia. Em 2012, ocorre a primeira indicação formal de membro da comissão de área para os assuntos relativos aos mestrados profissionais em educação (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 22). A ANPEd passa também a participar ativamente das discussões sobre os mestrados profissionais em educação.

Em 2014, é criado o FOMPE — Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (<http://www.fompe.caedufjf.net/>). Seus trabalhos envolveram a (re)adequação do Documento de Área e da Ficha de Avaliação dos MPE para o quadriênio 2013–2016. As propostas dos MPE incluíram, por exemplo, a especificação dos critérios de avaliação

dos trabalhos de conclusão de curso e a valorização da produção científica e técnica (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 26–27).

Silva e Sá (2016, p. 70) insistem no caráter interventivo das investigações dos MPE, pela possibilidade de contribuir com ações políticas em diversos contextos. Ambrosetti e Calil (2016, p. 90), por sua vez, defendem que o MP pode se caracterizar como um espaço privilegiado para formação docente, ao abrir oportunidades para o exercício da pesquisa por parte do professor, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma postura investigadora.

Os resultados da avaliação quadrienal 2013–2016 (<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/>) indicam a existência de 42 mestrados profissionais e 128 mestrados acadêmicos na área de educação, ou seja, os MP ocupam quase 25% do total dos mestrados na área. Interessante ainda notar que, dentre os 42 MPE, apenas seis estão focados diretamente em pesquisas sobre os usos de tecnologia em educação, e, dentre estes, apenas um menciona especificamente a educação a distância em sua denominação. Ou seja, mesmo no caso dos mestrados profissionais em educação, o foco em tecnologias é muito baixo, e em educação a distância é praticamente inexistente, o que reforça o que já identificamos em relação às resistências à EaD.

- ***Doutorado Profissional***

Em 2017, duas Portarias (MEC nº 389, de 23 de março de 2017, e Capes nº 131, de 28 de junho de 2017) introduzem o doutorado profissional. Para Fischer e Waiandt (2012, p. 104):

No doutorado profissional, a pesquisa é voltada para a solução de problemas profissionais. O doutorado profissional (DP) deve merecer um apoio especial, estimulando-se a criação de cursos com desenho inovador, que preserve as características essenciais de um doutorado, mas que incorpore a prática como elemento estruturante das teorias. O doutorado é um novo desafio para a Academia, pois há uma forte aderência entre o que se espera de profissionais que estarão liderando estrategicamente o desenvolvimento brasileiro e o que a Universidade pode contribuir para a formação deles.

Para Romão e Mafra (2016, p. 22), cabe falar em doutorado profissional porque temos necessidade de recursos pós-graduados para atuação mais imediata no mundo do trabalho. Para Rita Barata, coordenadora de Avaliação da Capes, o DP é destinado à formação profissional de alta qualidade para embasar a atuação profissional no

desenvolvimento científico e tecnológico. “Um dos principais objetivos dos programas profissionais é ampliar a produção de pesquisas estratégicas e o desenvolvimento tecnológico nos setores produtivos (agricultura, indústria e serviços) e no setor de políticas públicas.” (ENTREVISTA com Rita Barata, 2017). Para Hetkowski (2016), mestrados e doutorados profissionais, ao contrário dos acadêmicos, assumem como prioridade a pesquisa de intervenção e a resolução de problemas, especialmente na educação básica.

- **Resistência aos Mestrados Profissionais**

Se já eram visíveis diversos tipos de resistência aos mestrados profissionais, essas reações se ampliaram com os doutorados profissionais. Fischer (2005, p. 29) procura enquadrar a gênese dessas resistências:

A inércia estrutural da pós-graduação brasileira e a hipervalorização do mestrado acadêmico por muito tempo, acentuada pelo esforço que as áreas aplicadas fazem no sentido de constituírem e serem valorizadas como produtores de pesquisa e conhecimento, criou uma rejeição ao formato diferenciado do MP.

Para Fischer e Waiandt (2012, p. 97), “se foi pensada como uma estrutura com dois eixos, a pós-graduação brasileira decolou em uma direção predominante: a formação acadêmica em cursos *stricto sensu*.” Apesar de o ensino profissional e o ensino acadêmico terem nascido juntos, teriam se distanciando como reflexo da desigualdade em nosso país: “Se a elite teve acesso à melhor educação bacharelesca, formando para as profissões imperiais, o ensino profissional formava para ‘os ofícios e as artes’ a serem exercidos pelas classes subalternas, dirigidos ‘aos desvalidos da fortuna’.” (FISCHER; WAIANDT, 2012, p. 92).

Para a Capes (2002, p. 53), eram dois os principais desafios para os mestrados profissionais: avaliação das propostas e resistências de uma parte da comunidade acadêmica.

Em relação à forma como eram realizadas as avaliações, admitiu-se que: havia deficiências no conhecimento das características, das necessidades e das perspectivas de desenvolvimento dos cursos de MP no Brasil; os dados coletados não permitiam a caracterização adequada da produção intelectual não acadêmica (essencial para demonstrar a qualificação dos docentes para as disciplinas relativas a práticas

profissionalizantes); e havia uma vinculação da avaliação do mestrado profissional à avaliação da pós-graduação acadêmica. (CAPES, 2002, p. 53–54).

Todo o processo de avaliação da CAPES é orientado por parâmetros, critérios e enfoques próprios para a análise do desempenho e produtividade de programas voltados exclusivamente para a pesquisa científica e formação de pesquisadores. Essa prática, além de impedir que sejam consideradas as especificidades dos cursos profissionais, reduz esse segmento de nossa pós-graduação à condição de atividade secundária e marginal dos programas desse nível de ensino – o que não se coaduna com a dimensão e relevância a ser assumida por esse componente do sistema educacional brasileiro. (CAPES, 2002, p. 53).

Essa mea-culpa é uma rica ilustração do conceito de cegueira epistemológica, que talvez explique, ao menos em parte, o não desenvolvimento dos mestrados profissionais em nosso país. Entretanto, essa cegueira não se restringe apenas a procedimentos de avaliação.

Uma revisão de literatura realizada por Quaresma e Machado (2014, p. 472) identifica, dentre as dificuldades que os MP enfrentam, a formação predominantemente acadêmica dos seus professores e os desafios operacionais para a integração entre o mundo acadêmico e o mundo profissional. Uma das questões que fundamenta essas resistências diz respeito a uma concepção sobre as relações entre os universos da academia e do trabalho.

Ambrosetti e Calil (2016), por exemplo, indicam que a pós-graduação *stricto sensu* profissional continua enfrentando resistência na academia, sendo o MP entendido como uma titulação menor, restrita à formação prática, não de um pesquisador. Essa posição se explicaria, dentre outros motivos, pela identificação da formação profissional com interesses empresariais, o que supostamente colocaria a universidade a serviço do setor produtivo e do capital. Entretanto, essa resistência em aceitar relações entre a academia e o mundo do trabalho envolve o risco de que as ciências humanas, especialmente, “fechem-se no mundo universitário e não transfiram, para aqueles que de fato agem no mundo da prática, os meios mais novos e aptos a lutar contra a miséria e a iniquidade.” (RIBEIRO, 2005 apud AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 87).

Fischer (2005, p. 28) parece enxergar o mesmo fenômeno:

Os cursos acadêmicos não valorizam a prática profissional vivida como experiência real devido a muitos fatores. Uma das causas apontadas é a distância que os acadêmicos colocam entre a pesquisa produzida nas academias e os fenômenos do mundo do trabalho, bem como o descolamento entre as práticas acadêmicas das práticas profissionais desses professores. A prevalência da pesquisa e a valorização da produção bibliográfica em total detrimento da tecnológica ou técnica forja um perfil

docente (e discente) que começa na seleção de mestres e estudantes e vai até as exigências de trabalho final. As linhas de pesquisa e a consequente produção de professores e alunos é, essencialmente, bibliográfica. A produção técnica, ou seja, a produção com impacto social tangível (avaliação nos processos de patenteamento e aferição de propriedade intelectual) entre outros indicadores de impacto social possíveis, é ainda incipiente, especialmente, nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas. (FISCHER, 2005, p. 28).

Desafiando essas posições que aprisionam a academia em uma torre de marfim, Gatti (2001, p. 112) entende que o conhecimento mais profundo poderia conviver com os problemas mais ou menos imediatos do trabalho, devendo as diferenças entre modalidades formativas situar-se em relação à perspectiva temática, sem envolver desqualificação do nível formativo.

Entretanto, há ainda outras inquietações da comunidade acadêmica em relação ao papel dos MP. A própria Capes (2002) apontava para o receio de que o crescimento dessa nova vertente da pós-graduação viesse a se contrapor ao desenvolvimento da formação acadêmica (supostamente ameaçando inclusive sua qualidade), e, por consequência, acarretasse a redução dos investimentos governamentais na academia. Os MP seriam, assim, uma ameaça aos MA.

Além disso, há o receio de que os mestres oriundos dos MP possam ingressar e ascender na carreira docente, especialmente do ensino superior. Mas a própria Capes procura desconstruir essa visão:

[...] o magistério dessas disciplinas ou a orientação dessas práticas só devem caber a pesquisadores acadêmicos? O profissional habilitado em um curso de pós-graduação profissional e com desempenho destacado em seu campo de atividade não teria uma contribuição relevante a dar na formação de alunos em áreas vinculadas a esta prática? Não seria admissível que, para o magistério de algumas dessas disciplinas, uma instituição fixasse como requisito exatamente o título correspondente à pós-graduação profissional? (CAPES, 2002, p. 55).

E avança ainda mais na desconstrução da cegueira:

Em síntese, a contratação de egressos de mestrados profissionais por instituições vocacionadas para a formação profissional, ajudaria muito, bem mais do que se insistirmos na fantasia de lhes impor a contratação de acadêmicos, qualificados e vocacionados para a realização de pesquisa, para ministrar disciplinas de caráter não coerente com seus interesses e habilitação profissional. (CAPES, 2002, p. 55).

Outra resistência se estabelece em relação aos trabalhos de conclusão de curso. O que deveria caracterizar uma dissertação de MP?

O trabalho de conclusão do mestrado profissional configura-se como dissertação que demonstre domínio do objeto de estudo, além da investigação aplicada à solução de problemas que possa ter impacto no sistema a que se dirige. Deve conter a descrição e discussão dos resultados, conclusões e recomendações de aplicações práticas e serem ancoradas em um referencial teórico. O seu conteúdo pode incluir, por exemplo, resultados de estudos de casos, desenvolvimentos e descrição de metodologias, tecnologias e softwares, patentes que decorrem de pesquisas aplicadas. (FISCHER, 2005, p. 28).

É interessante registrar que a Portaria nº 7 (BRASIL, 2009) listava várias opções para formatos de trabalhos de conclusão para mestrados profissionais, o que, estranhamente, acabou desaparecendo na Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017, que a revogou.

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (BRASIL, 2009, p. 21).

Tânia Hetkowsky (ENTREVISTA com Tânia Hetkowsky, 2017), por exemplo, critica a Portaria 389/2017 por ter esvaziado as orientações que foram construídas nesses últimos anos, especialmente na área da educação. De qualquer maneira, ao contrário das próprias sugestões da legislação, o que se observa efetivamente nos cursos, segundo Fischer (2005, p. 28), é uma exigência para que os trabalhos de conclusão de curso sejam baseados no modelo da dissertação tradicional acadêmica.

Da mesma forma que no caso da educação a distância, essas resistências aos MP podem ser englobadas pelo conceito geral de cegueira epistemológica. Mas a cegueira fica ainda mais profunda quando adentramos especificamente no campo dos mestrados profissionais na área de educação.

- ***Resistência aos Mestrados Profissionais em Educação***

Como já vimos, o primeiro mestrado profissional na área de educação foi aprovado em 2009, funcionando a partir de 2010, embora, em outras áreas, essa trajetória tenha começado muito antes. Apenas para citar alguns exemplos: o primeiro mestrado profissional na área da saúde foi o do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA — Universidade Federal da Bahia, em 2001 (DOURADO et al, 2005); o primeiro MP em enfermagem teve início em 2001 na UNIFESP — Universidade Federal de São Paulo (SCOCHI et al, 2013); o primeiro mestrado profissional em teologia surgiu nas Faculdades EST, em 2001 (SENRA, 2016); e o primeiro MP em ensino de física teve início em 2002, na UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ANTUNES JR. et al, 2015).

Entretanto, além de ter aderido tardiamente à implantação dos mestrados profissionais, pode-se afirmar que a área de educação foi a que mais ofereceu resistência a esse tipo de cursos. Romão e Mafra (2016, p. 11) fazem um interessante relato dessa gênese:

Quando participamos de uma das últimas reuniões anuais da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas em Caxambu (MG), ocorrida no início da segunda década deste século, acompanhamos com vivo interesse a intensa e veemente resistência aos mestrados profissionais em geral e, mais especificamente, ao Mestrado Profissional em Educação. Lembramo-nos de ter comentado que se tratava de “uma crônica de morte anunciada” e que os mestrados profissionais vieram para ficar. A “morte anunciada” era da resistência que se manifestava e que, contraditoriamente, acabava por fortalecer a “crônica de uma vida anunciada” para os mestrados profissionais.

Existiram, mas até hoje continuam existindo, diversas manifestações contrárias à implementação dos mestrados profissionais na educação. Para Hetkowski e Dantas (2016, p. 93), por exemplo, autores como Virmond (2002) e Boufleuer (2003) “ainda se detinham em ideais e concepções do século XVIII e instalaram receios, críticas e desconfianças no meio acadêmico e aos sujeitos desejantes em cursar a modalidade profissional nesta área.” Outro argumento é que os MP ameaçam o futuro da pós-graduação *stricto sensu*, destinada à formação de pesquisadores. Severino (2006, p. 11 apud ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 104), por exemplo, considerava a proposta dos mestrados profissionais pela Capes um grande “equivoco da política nacional de pós-graduação”, pois não seria possível evitar seu impacto negativo na pesquisa, sua característica básica.

Muitas discussões e debates ocorreram na ANPEd, levando os pesquisadores a assumirem uma posição de resistência à possibilidade de criação dos MPE, com receios similares àqueles que já observamos nos casos dos MP em geral, e aos expressos por

Severino (2006), como o de se perder o espaço da pesquisa e o nível de qualidade conquistados pela pós-graduação brasileira (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 104–105).

Outro foco de resistência em relação aos MPE, assim como no caso dos mestrados profissionais em geral, são as críticas às relações entre a academia e o mundo do trabalho. A linguagem desta manifestação da ANPEd (2017) deixa essa posição explícita:

Esta forma de caracterizar a relevância da formação em mestrados e, agora, doutorados profissionais significa uma submissão dessa modalidade aos interesses do setor produtivo, em detrimento do desenvolvimento de pesquisa científica, tecnológica e social nas/pelas Universidades voltado à comunidade.

Para Silva e Sá (2016, p. 61), a área de educação teria seguido uma tradição de vincular os estudos teóricos e a pesquisa científica à formação acadêmica, e os processos formativos mais voltados à ação profissional à formação continuada. Isso teria alimentado o que Correia (1997 apud SILVA; SÁ, 2016, p. 61) chamou de “crônica de uma relação infeliz” entre a formação (“cujo campo seria tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestores e funcionalistas”) e o mundo do trabalho. Essa relação seria caracterizada por um desconhecimento de cada um dos mundos em relação à lógica que estrutura o outro. Uma cegueira epistemológica, exatamente da forma como conceituada neste artigo: uma visão parcial que nos impossibilita de compreender determinadas classificações e formas de organização social. Entretanto, talvez não seja possível exemplificar o conceito de cegueira epistemológica de maneira mais rica do que o fazem Romão e Mafra (2016, p. 20–21) nesta passagem:

[...] a polêmica inicial que se instalou perdura ainda e, tanto entre seus defensores quanto entre seus detratores manifestam-se dificuldades para se estabelecer as diferenças entre ele e o Mestrado Acadêmico. Do seu lado, os defensores do Mestrado Profissional procuram minimizar as deficiências que lhe são debitadas – em geral levantadas como limites em relação às possibilidades do Mestrado Acadêmico –, buscando defesas nas convergências dele e deste último, principalmente no que diz respeito à igualdade de prerrogativas propiciadas por seus diplomas. Já do lado dos detratores, o Mestrado Profissional não se justifica porque duplicaria funções e objetivos com os acadêmicos, chegando alguns a concluir que a consolidação dele ameaça a continuidade dos mestrados acadêmicos, exatamente porque ambos fazem a mesma coisa. Além disso, quando os defensores invocam uma especificidade que marca a própria identidade e respectivas potencialidades, o outro lado se insurge, tentando diluir a marca distintiva invocada, auto-atribuindo-se as mesmas características e potencialidades. Como a discussão se radicalizou muito e a argumentação de cada lado se fundava (e se funda) muito mais em apaixonadas posições “a favor” ou “contra” – buscando-se, depois, os argumentos que embasassem a posição previamente assumida – permanece alguma dificuldade para que a audiência mútua instale um verdadeiro diálogo.

É importante registrar que os posicionamentos que vêm sendo assumidos pelo FOMPE têm contribuído para que os preconceitos e as resistências diminuam (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 105), assim como, por consequência, o nível da cegueira.

Mestrados e doutorados profissionais: uma morada para pesquisas sobre EAD

Foram delineadas neste artigo três tipos de resistência: da educação em geral em relação à educação a distância, da academia em relação aos mestrados e doutorados profissionais, e especificamente da área de educação em relação aos MPE e DPE. Se pudemos notar que, muitas vezes, a cegueira epistemológica se configura nas duas direções, as resistências parecem se estabelecer sempre em relação à EaD e aos MP e DP. É possível imaginar, nesse sentido, algumas tendências para esses enfrentamentos.

Uma alternativa é que esses espaços opostos construam ou reconstruam seus campos de atuação e sigam seus caminhos sem muita interação. Cabe lembrar, nesse sentido, que o Parecer Sucupira (BRASIL, 1965) considerava inviável a formação profissional e científica simultânea.

Outra possibilidade é que esses lados muitas vezes opostos comecem a se conhecer e compreender melhor, e assim suas diferenças e incompreensões epistemológicas sejam paulatinamente superadas, ou pelo menos reduzidas. A própria literatura aponta, por exemplo, um futuro de aprendizagem híbrida ou *blended learning* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; HORN; STAKER, 2015).

Zeichner (2010) incorpora à discussão, de maneira muito interessante, o conceito de “terceiro espaço”, procurando superar as dualidades entre conhecimento acadêmico e prático-profissional. Esses espaços híbridos (comunidades ou zonas de transição) reuniriam professores da educação básica e do ensino superior, retirando assim das universidades a autoridade do conhecimento para orientar a formação docente.

Entretanto, é possível imaginar ainda outra via, em que os dois lados que enfrentam maior resistência (EaD e MP/DP) se encontrem. Não se trata aqui apenas de uma posição política, de aproximação dos excluídos, mas também de uma opção técnica. Afinal, a formação profissional e mais prática tem uma ligação direta com o campo da educação a distância, sempre em mutação, e em que os diversos atores envolvidos,

como designers instrucionais, conteudistas, tutores e outros, precisam de formação profissional fundamentada para desempenhar suas funções. Hetkowski (2016, p. 16–17), por exemplo, afirma que o público-alvo dos MPE é composto, além de, primordialmente, de professores e gestores da educação básica, também de profissionais que atuam com educação e tecnologias, e, especificamente, com educação a distância. Como Ambrosetti e Calil (2016, p. 101) defendem, o MPE deveria ter em educação o papel de “introduzir a pesquisa no campo da prática, produzir conhecimento profissional dentro da profissão e formar profissionais capazes de agir de maneira transformadora em seus contextos de atuação”.

Não que não haja pesquisa de qualidade no campo dos mestrados e doutorados acadêmicos em educação. Sem a ambição de cobrir todos os exemplos, poderiam ser lembrados os trabalhos de Vani Kenski na USP — Universidade de São Paulo (e mais recentemente na ABED); Edmea Santos, com pesquisa-formação na cibercultura, na UERJ — Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Eliane Schlemmer, com games e mundos virtuais, na Unisinos — Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Daniel Mill, com o conceito de polidocência na educação a distância, na UFSCar — Universidade Federal de São Carlos; Patrícia Behar, com modelos pedagógicos e competências em EaD, na UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente, com webcurrículo, na PUC–SP — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Entretanto, levando em consideração esse cenário de cegueira epistemológica, os cursos de mestrado e doutorado profissional delineiam-se como espaços privilegiados para pesquisas sobre EaD.

Conclusão

Romão e Mafra (2016, p. 12–13) refletem como a novidade tende a tirar o chão em relação a valores sociais, concepções, fundamentos, métodos e procedimentos, dando origem à resistência do corporativismo: “Os *experts* em determinado aparelho de Estado sempre temem as mudanças, com medo de perderem os postos ou os privilégios acumulados ao longo dos anos, na medida em que percebem que as inovações podem esvaziar suas tradicionais funções.” Nesse sentido, “o novo é sempre mais ameaçador para quem se apoderou de um naco de poder mais significativo na organização específica ou na estrutura social mais geral instituída” (ROMÃO; MAFRA, 2016, p. 13).

Vimos neste artigo que duas “novidades” — a educação a distância e a pós-graduação *stricto sensu* profissional — podem se tornar aliadas para enfrentar as resistências com que têm se deparado. Os MPE (e agora os DPE), portanto, seriam espaços adequados para pesquisa em EaD:

Os MPE dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para o trato de 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. Por estarem voltados para o uso, geração e experimentação de materiais, técnicas, processos, projetos, metodologias, aplicativos, etc., os MPE são, no interior da própria área da Educação, um espaço importante de aplicação, de desenvolvimento, de avaliação e de inovação, no âmbito dos processos formativos e de investigação, do próprio campo da educação, assim como de quaisquer áreas profissionais. Esses são aspectos que também introduzem novas perspectivas na pós-graduação da Educação. (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 30).

Para enfrentar a cegueira epistemológica, Oliveira (2007) propõe que a produção do conhecimento seja sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns possa ser minimizada pela capacidade de enxergar de outros, por sua vez portadores de outras cegueiras, e assim por diante. Dessa maneira, trabalhos em equipe (mesclando professores da educação básica e do ensino superior, como nos terceiros espaços) na pós-graduação *stricto sensu* profissional tendem a empoderar todos os atores envolvidos.

Pode-se pensar em vários tipos de trabalhos futuros para dar continuidade a esta pesquisa. Algumas das preocupações mencionadas por Hetkowski (2016) e Hetkowski e Dantas (2016) em relação aos MPE, por exemplo, são: dificuldade de compreensão sobre o sentido da pesquisa aplicada; necessidade de valorização da produção técnica; desconhecimento da comunidade acadêmica sobre formatos alternativos de trabalho de conclusão de curso; e a formação do quadro docente ainda concentrada em programas acadêmicos, o que se reflete na composição de novos MPE.

A revisão de literatura conduzida para este artigo mostrou ser necessário ampliar as revisões para textos internacionais em pelo menos dois pontos.

Inicialmente, para orientar nossos documentos legais e nossas experiências com mestrados, e, agora, especialmente com doutorados profissionais, faz-se necessária uma revisão sistemática da literatura internacional sobre o tema, bem como sobre práticas, que podem necessariamente não estar registradas em textos acadêmicos — aqui poderiam ser realizadas análises de sites e documentos de cursos, observações, questionários e/ou entrevistas. Esse tipo de pesquisa ajudaria a desfazer algumas contradições encontradas

nos textos analisados nesta revisão de literatura, como por exemplo: enquanto Romão e Mafra (2016, p. 15) defendem que o MP seria “uma criação genuinamente brasileira”, Hetkowsky, Fialho e Sacramento (2013, p. 491) afirmam que a oferta de MP é expressiva em diversos países e em diversas áreas de conhecimento, e, mesmo na área da educação, não seria recente — o primeiro MPE teria surgido na Columbia University, em 1902 (VERHINE, 2013 apud HETKOWSKI; FIALHO; SACRAMENTO, 2013, p. 503). Afinal, como se caracterizam as experiências com mestrados e doutorados profissionais em outros países, e em que medida as experiências planejadas e realizadas no Brasil se assemelham a elas, e/ou delas diferem?

Faz-se também necessária uma revisão de literatura procurando traçar distinções (mas também aproximações) entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, questão recorrente na tentativa de diferenciar os MP e DP dos acadêmicos. Cabe, nesse sentido, refletir sobre os tipos de pesquisa adequados aos MP e DP. Gatti (2014 apud ANDRÉ, 2016), por exemplo, diferencia a pesquisa acadêmica, que teria como ponto de partida e chegada a teoria, da pesquisa engajada, que teria como ponto de partida e chegada a realidade empírica. Ou seja, a diferença entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada não seria apenas a existência de um produto final, mas a origem de suas questões e de seus problemas, e o papel que o referencial teórico desempenha nos seus processos. Nesse sentido, a pesquisa nos MP deveria formar o pesquisador prático.

É necessário ainda avançar na concepção dos produtos gerados pelos MP e DP. A ANPEd (2017) avalia que nenhuma área conseguiu, até agora, definir critérios e indicadores para qualificar tais produções, criticando o fato de as publicações em periódicos continuarem sendo as mais valorizadas em cursos que são concebidos com foco na pesquisa aplicada, em detrimento da produção técnica.

E é também necessário avançar na definição dos formatos de trabalhos de conclusão de curso dos MP e DP. Se André e Princepe (2017), por exemplo, na avaliação dos trabalhos de conclusão de um MPE específico, concluíram que a maioria envolveu a elaboração de propostas para intervenção nas realidades analisadas, a revisão de literatura conduzida por Quaresma e Machado (2014, p. 474–475) chegou a conclusões distintas:

Uma das questões que a experiência desse mestrado tem levado à discussão se refere ao formato do trabalho de conclusão de curso. Em textos analisados, dúvidas semelhantes vieram à tona, especificamente sobre o caráter das dissertações nos mestrados profissionais, a relevância e a viabilidade de outras modalidades de trabalho de conclusão de curso. Da leitura realizada, pode-se perceber que ainda não

houve avanços significativos com relação a essa discussão nem são facilmente localizáveis sugestões concretas sobre como pôr em prática outras opções de trabalho final alternativos ao padrão da dissertação, já adotada pelos mestrados acadêmicos. Essa seria uma das razões pelas quais os mestrados profissionais vêm se diferenciando muito pouco do modelo dos acadêmicos.

Por fim, já é possível conceber mais uma combinação entre os dois lados que enfrentam maiores resistências da academia, a EaD e os MP/DP: a oferta desses cursos na modalidade a distância. Fischer e Waiandt (2012, p. 106) já recomendavam:

Estimular o uso de recursos de tecnologia de informação e comunicação no ensino profissional na pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, na graduação e na educação básica, de forma a se desenvolver modelos, estratégias e ferramentas de ensino profissional para cursos que possam ser utilizados no formato presencial, bimodal e a distância, em construções modulares de múltiplas aplicações.

Mas o Parecer nº 462/2017 (BRASIL, 2017) afirma, categoricamente, em seu artigo 3º, que: “As instituições credenciadas para a oferta de cursos a distância poderão propor programas de mestrado e doutorado nesta modalidade.” Abrem-se assim possibilidades para mais um degrau no enfrentamento da cegueira epistemológica, pela combinação entre as modalidades profissional e a distância na pós-graduação *stricto sensu* em nosso país.

Referências

ABED — Associação Brasileira de Educação a Distância. *Educação a Distância faz mal à saúde?* 17 fev. 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Educacao_Distancia>. Acesso em: 30 mar. 2018.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Contribuições do Mestrado Profissional em Educação para a formação docente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85–104, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7526>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Plurais — Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30–41, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1550/155049978008/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Preocupações da ANPEd sobre a portaria da CAPES que cria os Doutorados Profissionais no âmbito da Pós-Graduação brasileira. 12 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/preocupacoes-da-anped-sobre-portaria-da-capes-que-cria-os-doutorados-profissionais-no-ambito-da>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ANTUNES JR., Estevão et al. Sobre dissertações no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindoia, SP. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1223-1.PDF>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. 2e ed. Paris: P.U.F., 2013.

BOUFLEUER, José Pedro. *O mestrado profissionalizante em educação: a retomada do debate*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 977/65*. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 462/2017. Normas referentes à pós-graduação stricto sensu no país. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 nov. 2017. Seção 1, p. 39. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73971-pces462-17-pdf/file>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes. *Diário Oficial da União*, nº 248, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20–21. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do sistema de avaliação às características desse segmento. *INFOCAPES — Boletim Informativo da CAPES*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 50–58, jan./mar. 2002. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Infocapes10_1_2002.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados

profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 jan. 2009. Seção I, p. 14. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui (Org). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997. p. 13–41.

COSTA, Dalianne Lobo da; BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antonio de Oliveira. O discurso da área de saúde sobre a educação a distância frente aos princípios da educação e trabalho. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 15, n. 66, p. 307–320, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DOURADO, Inês et al. Mestrado profissional em saúde coletiva: uma proposta alternativa para a qualificação de dirigentes e técnicos em saúde—Instituto de Saúde Coletiva da UFBA (2001–2005). *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 61–71, jul. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/78>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

DURAN, Débora. A Educação a Distância nas reuniões anuais da ANPEd. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4140.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ENTREVISTA com Rita Barata (CAPES) | Doutorados Profissionais. ANPEd, 12 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-rita-barata-capes-doutorados-profissionais>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ENTREVISTA com Tânia Hetkowsk | Mestrados Profissionais. ANPEd, 12 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-tania-hetkowsk-mestrados-profissionais>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 19–34, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49135>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. *RBPG — Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24–29, jul. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/278>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani. A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. *RBPG — Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 87–110, abril de 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/278>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa em Mestrados Profissionais. In: FOMPE — Fórum de Mestrados Profissionais em Educação, 1., 2014, Salvador.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 108–116, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a10.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. *Plurais — Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10–29, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299/0>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

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, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/3211>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

HETKOWSKI, Tânia Maria; FIALHO, Nadia Hage; SACRAMENTO, Jonathas Alves. Mestrado Profissional em Educação: gestão e tecnologias aplicadas à educação. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 489–509, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/429>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

LITTO, Fredric M. Infrações que prejudicam a imagem da EAD. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org). *Educação a distância: o estado da arte*. v. 2. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 367–373.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson, 2008.

NURSE EDUCATION IN DISTANCE EDUCATION, 1988, Victoria, Austrália. PARER, Michael S. (Ed.). *Proceedings of national workshop held at Gippsland Institute*, Churchill, Victoria: Centre for Distance Learning, Gippsland Institute, 1988. Disponível em: <<https://trove.nla.gov.au/work/13623704?selectedversion=NBD5650006>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

OKOLI, C. A guide to conducting a standalone systematic literature review. *Communications of the Association for Information Systems*, v. 37, n. 1, paper 43, p. 879–910, 2015. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01574600/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47–72, jan./abr. 2007.

PETERS, Otto. Prefácio. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry (Org.). *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa*. Trad. João Mattar et al. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. xix–xxii.

PLATÃO. *A República*. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

QUARESMA, Adilene Gonçalves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Questões pedagógicas do mestrado profissional: uma aproximação ao tema a partir de análises bibliográficas. *RBPG — Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 11, n. 24, p. 461–481, jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/508>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RIBEIRO, Renato J. O mestrado profissional na política atual da Capes. *RBPG — Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 8–15, jul. 2005.

ROMÃO, José Eustáquio; MAFRA, Jason Ferreira. Mestrado Profissional: crônica de uma morte anunciada... *Plurais — Revista Multidisciplinar*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 10–23, abr./ago. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2685>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SALDAÑA, Johnny. *The coding manual for qualitative researchers*. 3rd ed. Los Angeles: Sage, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427–462.

SCOCHI, Carmen Gracinda Silvan et al. Pós-graduação Stricto Sensu em Enfermagem no Brasil: avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 66, número especial, p. 80–89, 2013.

SENRA, Flávio. O estado atual dos programas de Teologia e Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil — 2013-2014: aproximações. *Reflexão*, Campinas, v. 41, n. 1, p. 7–16, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reflexao/article/view/3713>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

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

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: <<http://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SILVA, Marco. Educação a distância (EaD) e educação online (EOL) nas reuniões do GT 16 da ANPEd (2000-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 95–118, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

STEINER, João E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 341–365, maio/ago. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142005000200019&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2018.

TERCIOTI, Ana Carolina Godoy. *Mestrado Profissional e conceito de experiência em John Dewey em debate como política pública em educação no contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/737>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

VERHINE, Robert Evan. Palestra ministrada no Gestec/Uneb, em 27 de maio de 2013.

VIRMOND, Marcos. Mestrado Profissional: uma síntese. *Salusvita*, Bauru, SP, v. 21, n. 2, p. 117–130, 2002.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry. The geography of distance education: bibliographic characteristics of a journal network. *Distance Education*, v. 32, n. 3, 2011.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry; TUNCAY, Nazime. The growing impact of open access distance education journals: a bibliometric analysis. *Journal of Distance Education*, v. 24, n. 3, 2010.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

Submetido em 30/03/2018, aprovado em 13/06/2018.