

A ALQUIMIA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO COMO INOVAÇÕES CURRICULARES

THE ALCHEMY OF THE TEACHING PROFESSIONAL MASTERS AS CURRICULAR INNOVATIONS

LA ALQUEMÍA DE LOS MASTERES PROFESIONALES EN ENSEÑANZA COMO INNOVACIONES CURRICULARES

Rosilaine Wardenski¹; Márcia Serra Ferreira²

Resumo

Este artigo analisa os discursos veiculados pelas políticas oficiais para o mestrado profissional em ensino que participam da produção de sentidos sobre a relação de teoria e prática. Em perspectiva sociocultural, investiga os discursos presentes em documentos emitidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para a Área de Ensino. A constituição desses cursos está envolvida em uma história permeada por singularidades, como sua criação, em meio a consequentes repetibilidades, como o crescimento de cursos. Devido ao impacto em diferentes níveis de ensino, o mestrado profissional é considerado uma inovação, o que é legitimado pelos discursos sobre a relação entre teoria e prática proferidos na avaliação dos programas de pós-graduação. Com este estudo pretendemos facilitar a proliferação de sentidos possíveis para os currículos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Mestrados profissionais; Formação de professores; História do currículo

Abstract

This article analyses the discourses conveyed by official policies for professional master's degree in Teaching that participates in the production of meanings about the theory-practice relationship. In a sociocultural perspective, it investigates the discourses present in Documents issued by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel in the field of Teaching. The constitution of these courses is involved in a history permeated by singularities, such as the creation of the courses themselves, and repetitions. The Professional master's degree is seen as an innovation due to its impact on different levels of education, which is legitimized by the discourses of the relationship between theory and practice, delivered in the evaluation of the graduate programs. In studies like this, we aim to facilitate a proliferation of possible meanings for curriculum.

Keywords: Science teaching; Professional masters; Teacher education; History of curriculum.

¹ Pós-doutoranda em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Doutora em Educação em Ciências e Saúde - (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. E-mail: rosiwardenski@gmail.com

² Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora associada - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. E-mail: marciaserraferreira@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza los discursos transmitidos por las políticas oficiales para el máster profesional em Enseñanza que participan em la producción de significados sobre la relación teoría y práctica. En una perspectiva sociocultural, investiga los discursos presentes em los Documentos emitidos por la Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior para la área de Enseñanza. La constitución de estos cursos está involucrada em una historia permeada por singularidades, como la creación de los propios cursos, em médio de repetibilidades. El es visto como una innovación debido ao impacto em diferentes niveles de enseñanza, lo que es legitimado por los discursos sobre la relación entre teoría e práctica pronunciados em la evaluación de los programas de pos grado. En estudios como este, pretendemos facilitar una proliferación de posibles significados para los currículos.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias; Mestrados profesionales; Formación de profesores; Historia del currículo.

1 Introdução

Neste artigo temos como objetivo analisar os discursos veiculados pelas políticas oficiais para os cursos de mestrado profissional (MP) em ensino que participam da produção de sentidos sobre a relação teoria e prática, e sobre a visão desses cursos como inovações curriculares. Ele foi desenvolvido no contexto de um projeto em que investigamos, a partir de uma perspectiva sociocultural, os significados que a relação teoria e prática vem assumindo, no tempo presente, na formação de professores para a atuação no ensino de ciências e biologia.³ No diálogo com Thomas Popkewitz (2001), em tal investigação assumimos que essa relação é parte do ‘sistema de pensamento’ que constitui a formação docente no país e que focalizá-la (e não um de seus termos) permite entender como os conhecimentos e os sujeitos envolvidos se constituem em meio a processos alquímicos que ressignificam o social. Operacionalmente, vimos analisando cursos de formação de professores de ciências e biologia de perfis e histórias distintos, em instituições de diferentes regiões do país. É nesse contexto que investigamos aqui os discursos que produzem os mestrados profissionais em ensino de ciências e biologia.

Para isso, adotamos uma abordagem discursiva, construída ao longo de diversos estudos (autor, ano, ano; autor, ano) e em diálogo com Michel Foucault (2008, 2011) e curriculistas como Thomaz Popkewitz (2001), além de historiadores, como Reinhart Koselleck (2014). Tendo por base a história do currículo como história do presente, problematizamos as relações entre presente, passado e futuro, incluindo as noções de sujeito e poder. Destacamos como aspecto relevante um diagnóstico do presente, a partir de uma desnaturalização dos acontecimentos e discursos que entendemos como verdades, e uma compreensão das estruturas organizadoras, com base em uma postura de interpretação dos acontecimentos de maneira descontínua (autor, ano).

³ Estamos nos referindo ao projeto de pesquisa “A relação teoria-prática nos currículos da formação de professores de Ciências e Biologia: investigando processos alquímicos no tempo presente”, coordenado pela segunda autora com financiamento do CNPq.

2 Procedimentos Metodológicos

Visando nos aproximar dos currículos dos cursos de mestrado profissional em ensino de ciências e biologia, neste artigo tomamos como objeto os discursos proferidos em documentos oficiais emitidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a Área de Ensino, que trazem diretrizes para o andamento e a avaliação de programas de pós-graduação (PPG), tanto para cursos profissionais quanto para os acadêmicos. Nessa perspectiva, foram analisados: documentos de área; orientações para apresentação de propostas de cursos novos; relatórios de avaliação de programas de pós-graduação; e relatórios de seminários.⁴

Tendo como base estudos de Reinhart Koselleck (2014) e Michel Foucault (2011), partimos do presente para investigar o passado, buscando compreender os discursos veiculados nos documentos mencionados, o que acreditamos poder oferecer uma nova prática de valores.

3 Discursos que formam “verdades” a partir de repetições e singularidades

Para fundamentar este trabalho, nos baseamos na perspectiva de história de Koselleck (2014), que, ao rejeitar o termo “acontecimentos”, argumenta que os tempos históricos se apoiam em limites biológicos porque dependem da experiência, sendo por ela delimitados. Essas experiências são únicas, mas se acumulam, traduzindo-se nos métodos que reconstróem os fatos. Com isso, os âmbitos da vida e da ação humana podem ser destrinchados em rituais que se repetem e constituem a repetibilidade, ou seja, os “acontecimentos que experienciamos” acontecem em meio a estruturas de repetição, que decorrem cronologicamente entrelaçadas, mas não se modificam de modo concomitante.

A repetibilidade é, ao mesmo tempo, permeada por rituais únicos, ou singularidades, que, por sua vez, são inovações, mas repousam sobre estruturas de repetição. Cabe lembrar que as estruturas de repetição também se alteram, possuindo, portanto, certa singularidade. Nesse sentido, a singularidade pode ser compreendida a partir da própria repetibilidade, pois são os aspectos específicos nela contidos que possibilitam as mudanças, sendo a fonte da compreensão das experiências. Considerado sob essa perspectiva, o passado é uma reorganização das experiências, articuladas a expectativas e medos com relação ao futuro, resultando em uma nova reorganização (KOSELLECK, 2014). Assim, o tempo histórico emerge a partir de uma tensão e articulação permanentes entre passado e futuro, compreendidos o primeiro como experiência e o segundo como expectativa – uma linha de horizonte sobre a qual são projetadas as experiências no presente.

⁴ Fonte dos documentos analisados: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino-memoria-da-area>. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

Essas repetições e singularidades são também assimiláveis pelos estudos de Foucault (2011) sobre a regularidade do discurso, que pode ser ocultado e voltar a se manifestar de maneira ressignificada. No entendimento desse autor, o discurso constitui um conjunto de pensamentos construído em perspectiva histórica, política e social. Apesar de não ser um grupo de verdades descobertas de maneira neutra e objetiva, os pensamentos são estabelecidos como noções de verdade utilizadas de maneira a exercer poder, na medida em que instituem normas de comportamento e controle sobre os indivíduos.

Sendo assim, a organização dos discursos em verdadeiros e não verdadeiros é uma ação política, posto que o controle do poder é também daqueles que controlam as noções de verdade, definindo o que é considerado normal ou não em determinada sociedade (FOUCAULT, 2008). Consequentemente, as ideias de quem promove esses discursos são defendidas e legitimadas entre os indivíduos, ou seja, o discurso se produz em meio a relações de poder (FISCHER, 2012), sendo produto e produtor de uma época específica.

Analisando a obra de Foucault, Bordin (2014) argumenta que o controle da linguagem e dos discursos molda nossas percepções e nossos entendimentos do mundo, possibilitando o exercício do poder e, portanto, a análise do poder deve começar com um exame crítico das dinâmicas que, em uma sociedade específica, organizam os discursos em verdadeiros e não verdadeiros. Assim, a partir da visão de que a palavra é inerentemente política e a noção de verdade a ela associada é moldada pelo contexto social e histórico em que é expressa, Foucault (2011) afirma a importância do discurso como uma forma de poder que determina o que pode ou não ser dito em uma sociedade. E destaca procedimentos internos de controle do poder, ou seja, mecanismos que provêm do próprio discurso e, ao mesmo tempo, o regulam, denominados princípios de rarefação: comentário, autoria e disciplina.

O comentário é uma prática discursiva que lida com textos preexistentes, interpretando-os e acrescentando novas camadas de significado, posto que dois tipos de discursos, original e comentado, se encontram em constante tensão. No que se refere ao comentário, Foucault (2011) afirma que não existe sociedade em que não apareçam conjuntos ritualizados de discursos que são contados, escritos, narrados, trocados, enfim, comentados. O comentário não é, portanto, uma mera expressão de opinião pessoal, estando antes ligado a uma série de práticas discursivas. O autor, por sua vez, tem como função organizar o discurso como origem de suas significações e foco de sua coerência, sendo ele próprio uma criação do discurso e das instituições que regulam as formas como as ideias são produzidas na sociedade (FOUCAULT, 2011). Já a disciplina é uma técnica baseada em práticas de vigilância, punição e controle normativo que visam moldar comportamentos e identidades dentro de um quadro de regras preestabelecidas. Não se trata apenas de uma forma de dominação, mas também de subjetivação, por meio da qual as pessoas são incentivadas a se conformar com as normas impostas, tornando-se indivíduos disciplinados e produtivos de acordo com as exigências da sociedade em que vivem.

Esses mecanismos de controle determinam uma divisão dos indivíduos, formando grupos ou instituições que têm poder e autoridade para falar e ser ouvidos, o que Foucault (2011) denomina direito privilegiado do discurso, que organiza as vozes, separando-as em privilegiadas e silenciadas com base na interdição ou palavra proibida – o mecanismo que proíbe o pronunciamento de discursos que contrariam a ordem vigente – e na rarefação dos discursos, que define quem está autorizado a entrar na ordem do discurso.

Nesse contexto, são instituídas condições de funcionamento do discurso, como os rituais, as doutrinas e a educação, mecanismos de ligação entre sujeito e discurso, bem como de exclusão, que definem a “sociedade do discurso”, afirmando que indivíduos e grupos precisam, antes de começar a falar, compreender o funcionamento da sociedade (FOUCAULT, 2011). Os rituais são práticas discursivas presentes em diferentes esferas sociais, cujo objetivo é atingir uma suposta verdade. Reforçam dessa forma relações de dominação e submissão entre os indivíduos. A doutrina, por sua vez, refere-se a um conjunto de princípios, ideias ou crenças aceitos como verdadeiros, que orientam ou influenciam a prática de um grupo ou instituição.

A educação, segundo a perspectiva desse filósofo, não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas um conjunto de práticas e discursos que moldam o indivíduo e o tornam apto a agir de acordo com as normas da sociedade em que vive. Ao viabilizar o contato entre o sujeito e a doutrina, a educação é uma forma de poder exercida sobre os indivíduos para que eles se tornem sujeitos sociais obedientes e conformistas (FOUCAULT, 2011).

É nesse sentido que os discursos envolvidos nas políticas e nos currículos dos MP em ensino, incluindo os documentos analisados, não são neutros, contendo especificações de sujeitos que estão sendo vigiados por “outros” e materializados nos rituais por meio dos quais os discursos são proferidos (FOUCAULT, 2011). Diante disso, compreendemos que as condições de funcionamento do discurso que permeiam as repetibilidades e singularidades/ inovações se relacionam com os diferentes sistemas de raciocínio incorporados pelos sujeitos envolvidos, determinando regras que informam modos de pensar.

Como exemplo de condições de funcionamento, podemos destacar as regras avaliativas a que os programas e cursos são submetidos, atravessadas por diferentes enunciados sobre a relação teoria-prática e o conceito de inovação. Criadas a partir de “sistemas de pensamento”, tais regras são, simultaneamente, produtoras de efeitos nas subjetividades docentes e discentes, participando de um processo alquímico que produz os currículos (POPKEWITZ, 2001).

4 A constituição dos cursos de MP em ensino como inovações em meio às tradições da formação de professores

A criação e a constituição dos cursos de mestrado profissional em ensino de ciências estão envolvidas em uma história permeada por repetibilidades e singularidades ou inovações, relacionada com a história da Área de Ensino. Uma singularidade significativa é a criação da Área de Ensino de Ciências e Matemática, entre diferentes áreas da Capes, que ocorreu por iniciativa de sete programas de pós-graduação previamente alocados na Área de Educação, dos quais seis já se encontravam em atuação.

É interessante notar que seis dos sete programas fundadores da Área em 2000 já estavam formando profissionais desde a década de 70 (Tabela 4). Ressalta-se a partir desta trajetória, que a Área completou a 4ª década de experiência, respaldada não somente pela larga história e maturidade destes PPGs, mas também pelo conjunto de novos Cursos, os quais respondem pela sua juventude e capacidade de transição e ampliação de escopo (MEC, 2013a).

Esse processo caracteriza uma experiência de ruptura em meio à repetibilidade (KOSELLECK, 2014) existente na Área da Educação, com uma tendência de busca por pesquisas mais pragmáticas e mais voltadas para a prática de ensino dos professores.

Outra ruptura importante foi a criação da Área de Ensino a partir da antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática, integrada à Grande Área Multidisciplinar (MEC, 2010, 2011a, 2013a, 2013c, 2016a), o que aconteceu devido ao crescimento da mesma, com grande aumento no número de cursos, e à progressiva quantidade de pedidos para a criação de cursos relacionados com o ensino, mas de outras subáreas, como Ensino em Saúde (MEC, 2010, 2011a).

Embora essa ruptura fosse marcada por modificações relevantes, a nova área herdou particularidades que a caracterizam e diferenciam das demais, como o fato de ser um campo de pesquisa translacional, ou seja, possuir interface com outros campos de conhecimento, de educação e de áreas geradoras, como biologia, física e química (MEC, 2011b, 2013a, 2013b, 2015, 2016a, 2019a). Com isso há uma busca por avançar na qualificação dos programas de pós-graduação e, simultaneamente, da área em si, por meio da integração entre pesquisadores de diferentes áreas, do aperfeiçoamento do sistema de avaliação de periódicos científicos e da ampliação do ensino para espaço não formais (MEC, 2011a). A fim de aprofundar a discussão sobre esses aspectos, os documentos de área e relatórios de avaliação debatem as diferenças entre ensino formal, não formal e informal, tentando, ao mesmo tempo, delimitar o que é denominado “ensino” (MEC, 2013b, 2016a, 2019a).

A referência ao Ensino envolve todos os níveis e modalidades do ensino formal do País, da Educação Infantil ao doutorado, nos diversos campos do conhecimento, bem como as modalidades de ensino *não formal*, como a divulgação científica e artística em centros e museus de Ciências e de Artes, entre outros. O ensino *formal* é aquele praticado em organizações educativas oficiais (escolas, colégios e universidades), estruturadas em termos curriculares, visando ao desenvolvimento e à formação dos estudantes e à obtenção de certificação, sendo, por isso, institucionalizado e organizado hierarquicamente. Baseia-se, portanto, no cumprimento de um programa, tendo objetivos pedagógicos específicos e métodos de avaliação determinados. O ensino *não formal* é praticado por instituições diversas, de modo mais livre, como em museus, exposições e centros culturais - mas podem ocorrer em espaços institucionalizados, nos quais a escola pode estar incluída - buscando promover a cultura, a saúde e a ciência, sendo sua apresentação organizada de forma intencional e planejada (MEC, 2019a, p. 3, grifos prévios).

Essa ampliação do que se entende por ensino aponta para um objetivo extensamente discutido nos documentos de área: gerar impactos econômicos e sociais, especialmente em âmbitos educacionais. Tais expectativas são colocadas tanto sobre a Área de Ensino como um todo quanto sobre as atuações específicas dos MP a partir da ideia de que a ciência deve ser ensinada por quem faz ciência, e acontecem, de certa maneira, pelo compromisso com a aplicação do conhecimento, aspectos que fazem parte da identidade da área (MEC, 2010, 2011a, 2011c, 2013a, 2013c, 2016a, 2019a).

A relação desses cursos com a educação básica vem, de maneira geral, do papel desempenhado na formação inicial e continuada de professores, pelo contato com cursos de licenciatura e pela formação de discentes dos PPGs (profissionais e acadêmicos), que qualifica professores para diferentes níveis de ensino. A fim de comprovar os impactos da pesquisa em ensino, os documentos de área apresentam dados comparativos entre diferentes escolas, para ressaltar os bons resultados de colégios federais, que normalmente trazem maior porcentagem de professores com mestrado e doutorado (comumente na Área de Ensino) do que outras instituições.

A inserção na educação básica aqui discutida é um objetivo constantemente perseguido pela área, e os seminários e reuniões debatem estratégias para seu aprofundamento, como a participação em políticas e decisões públicas relacionadas com o assunto (MEC, 2013c, 2014, 2015, 2019a). Isso se deve à preocupação tanto com a qualidade da educação oferecida nacionalmente quanto com a busca pela visibilidade da área. O seminário de acompanhamento dos PPGs em ensino ocorrido em 2013 (MEC, 2013c), por exemplo, contou com uma palestra, seguida de debate, sobre a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) e os desafios envolvidos.

Além dos que se referem à educação básica, são proferidos discursos relacionados com as críticas aos cursos de graduação, que “não têm acompanhado a rápida evolução do conhecimento” (MEC, 2013a, p. 8, 2016a, p. 12), e com o ingresso crescente de alunos no ensino superior em áreas como engenharia e saúde. Nesse contexto, seria importante auxiliar a preparação docente para compreender as dificuldades de ensino-aprendizagem, o que normalmente se encontra fora do escopo dos departamentos disciplinares clássicos (MEC, 2013a, 2016a). A partir dessas questões, o ensino é colocado como área estratégica para a participação e atuação em âmbitos sociais diversos.

Há um entendimento na Área [de] que a Educação não é suficiente para enfrentar os principais problemas do país, mas sem ela não é possível propor soluções para problemas como desigualdade social, corrupção e as novas questões de cunho ético e social ligado às mídias digitais que cada vez mais permeiam a vida de todos. Portanto, a pesquisa em Ensino é estratégica na medida em que é um dos componentes necessários para promover mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior. Essa pesquisa está associada ao Ensino de Ciências e Matemática, ao Ensino em Saúde e em Linguagens, de modo que esses campos têm valor estratégico para o desenvolvimento (MEC, 2019a, p. 3-4).

A par das estratégias de inserção na educação básica e do aumento da visibilidade, os documentos discutem também os caminhos pelos quais a área de ensino tem atuado ao longo do tempo. Nesse contexto, o tema “interdisciplinaridade” ganha destaque, principalmente nos documentos de área (MEC, 2013a, 2016a, 2019a), que buscam defini-la apontando suas características e diferenciando o termo de abordagens denominadas pluridisciplinares e transdisciplinares. Tais enunciados defendem e justificam ainda a sua adoção pelos contextos educacionais e, conseqüentemente, pelas pesquisas e projetos da área, a fim de se adequar às necessidades da sociedade contemporânea.

Os problemas complexos e suas resoluções definem uma nova tradição de pesquisa em um novo tempo, de integração global, de sociedade em rede, com identidades científicas abrangentes, reconstruções nas delimitações dos campos de saberes. A interdisciplinaridade tem papel estratégico no sentido de estabelecer a relação entre saberes, propor o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre ciência e tecnologia, entre ciência e arte, apresentando-se, assim, como um conhecimento que responde aos desafios do saber complexo. A interdisciplinaridade pressupõe uma forma de produção do conhecimento que implica trocas teóricas e metodológicas entre duas ou mais áreas do conhecimento convergentes, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender à natureza múltipla de fenômenos complexos. (MEC, 2013a, p. 11, 2016a, p. 18).

Nesse contexto de busca por atender demandas sociais, os mestrados profissionais seriam ainda mais promissores, pois, além dos projetos de atuação na educação básica, há uma maior influência na formação continuada de professores, tendo em vista que seu público-alvo é constituído de docentes em exercício.

Se os primeiros [cursos Acadêmicos] produzem conhecimento e formam pesquisadores e professores que irão contribuir para a Educação Básica e Superior, aportando a reflexão acadêmica e caminhos para atingir a qualidade, os mestrados profissionais procuram comunicar esse conhecimento e cotejá-lo com o conhecimento produzido por professores e alunos no dia a dia das escolas de Educação Básica existentes nas diversas regiões, nas disciplinas de ciências naturais e exatas como: Física, Química, Biologia, Matemática e outras afins (MEC, 2010, p. 3).

Os impactos sociais aqui discutidos seriam potencializados pela expansão dos cursos de MP em ensino no Brasil, após um aumento contínuo do número de cursos dessa modalidade no país, como discutido em diversos documentos (MEC, 2010, 2013a, 2013b, 2016a, 2019c). Esse crescimento corresponderia a uma demonstração da demanda por formação por parte dos professores, fazendo com que os cursos de MP fossem maioria na Área de Ensino (MEC, 2010, 2013c, 2016a). Todo esse movimento aponta para um processo de inovações/singularidades, em meio a iniciativas que buscam resolver desafios encontrados nos processos educativos. Esse processo de crescimento e consolidação de novos cursos é permeado pela escrita de critérios e regras que, por fazer parte da avaliação dos programas, contribuem para moldar as subjetividades e as práticas de docentes e discentes envolvidos, sejam elas discursivas ou não.

5 O MP em ensino como inovação curricular nos discursos dos processos avaliativos

Como discutido, os documentos analisados trazem discursos que produzem a consolidação tanto da Área de Ensino quanto dos mestrados profissionais como um todo (MEC, 2011b, 2014), visando identificar propósitos dos cursos de pós-graduação vinculados. Isso é realizado pela definição de regras específicas às quais os programas são submetidos e sob as quais são avaliados. A partir das perspectivas colocadas por Foucault (2011), assumimos tais regras não como um fenômeno logicamente constituído, mas como uma elaboração histórica e social, ou seja, um produto de práticas discursivas interligadas, que se constituíram dando legitimidade a determinados interlocutores. Os enunciados envolvidos na avaliação de cursos de MP da Área de Ensino constituem rituais educativos que buscam transmitir determinada doutrina, relacionada com a esfera social da Área de Ensino da Capes.

Como todas as áreas da Capes, a Área de Ensino realiza avaliações periódicas, que aconteciam de forma trienal até 2012, passando a ocorrer, a partir de então, quadrienalmente. Nesse processo, são adaptadas regras e métricas pré estabelecidas pela Capes de acordo com metas do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), que são reunidas em “fichas de avaliação”. Nesse contexto, as áreas criam e aperfeiçoam indicadores próprios, modificando-os ao longo do tempo. Ao final de cada ciclo são produzidos os documentos de área, definidos como uma “culminância da tentativa de aprimoramento da avaliação” (MEC, 2010). Os documentos demonstram uma confiança nesse processo avaliativo, e o aumento de pontos é considerado um indício de consolidação dos cursos (MEC, 2017b).

Como parte da adaptação do processo avaliativo aos diversos âmbitos, as avaliações das modalidades profissional e acadêmica de cursos ocorrem de maneira separada e distinta, a fim de demarcar uma diferenciação entre elas. Para isso, há a formação de diferentes grupos de trabalho para a produção de fichas avaliativas e a formação de comissões de avaliação (MEC, 2010, 2013a, 2013b, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2019a). Parece-nos importante, então, perceber quais são os discursos veiculados nesses processos avaliativos, compreendendo que muitos deles emergem de questões historicamente acadêmicas, sejam elas postas pela Capes ou desenvolvidas ao longo da consolidação da Área de Ensino, as quais definem que os cursos de MP sejam considerados adequados dentro de determinadas perspectivas de produtividade e perfil docente. Outros discursos, por sua vez, foram construídos a partir de uma busca pela identidade dos cursos profissionais e, apesar de ter como referência os mesmos discursos acadêmicos, são comentados e reelaborados de maneira a produzir novos discursos (FOUCAULT, 2011).

5.1 Questões acadêmicas: discursos que legitimam os MP como cursos adequados

Apesar da separação entre as avaliações de cursos profissionais e acadêmicos, esses processos têm se dado de maneira convergente em vários pontos, como observável em determinados trechos dos documentos que, sem diferenciar as modalidades de cursos, especificam condutas gerais para os PPG. Nesse sentido, destaca-se a busca pela internacionalização, que tem como objetivo facilitar a equiparação dos pesquisadores brasileiros aos estrangeiros (MEC, 2013c, 2017b, 2021).

Outras convergências entre os processos avaliativos de cursos profissionais e acadêmicos se dão nos quesitos específicos das fichas de avaliação, que se modificaram ao longo do tempo visando a um aperfeiçoamento e transparência do sistema avaliativo e, subsequentemente, à manutenção da qualidade e ao desenvolvimento dos cursos de pós-graduação (MEC, 2010, 2013b). Na última avaliação (MEC, 2021), os quesitos relacionados com o impacto social sofreram modificações, e os indicadores dos níveis “muito bom”, “bom”, “regular”, “fraco” ou “insuficiente” foram atualizados e detalhados, sendo apresentados em formato de questões que induzem a avaliar se e o quanto os programas estavam se adequando aos requisitos preestabelecidos.

Apesar dessas mudanças e buscas por aperfeiçoamento, os quesitos que compõem as fichas de avaliação se repetem, de maneira geral, ainda que atualizados ao longo do tempo, tendo em vista sua vinculação às propostas da Capes e do PNPG. Um desses quesitos é a proposta do curso, item qualitativo de avaliação permanente, que não tem o mesmo peso em comparação com outros indicadores, mas é pré-requisito para que um curso possa ser avaliado. Essa proposta busca adequar os programas em paradigmas de pesquisa específicos, percorrendo sobre suas áreas de atuação, linhas de pesquisa e objetivos, que devem se articular entre si e com as propostas da Área de Ensino (MEC, 2013a, 2013b, 2016a, 2016b, 2019b, 2021, 2022). Avaliam-se também se as propostas dos cursos apresentam indícios de busca por aprimoramento, visando ao desenvolvimento da pós-graduação na área, e a produção de planos estratégicos detalhados, que são avaliados qualitativamente (MEC, 2015, 2019b, 2021, 2022).

O perfil do corpo docente é um quesito avaliado, e são postos critérios e indicadores com relação à sua formação e atuação profissional, muitas vezes com base em porcentagem de referências, que apontam adequação, produtividade, diversidade e distribuição. Nesse sentido, as fichas de avaliação (MEC, 2013a, 2016a, 2016b, 2019a, 2019b) indicam que cada programa deve ter o mínimo de 70% de docentes permanentes (DP), que a maior parte deles deve ter contrato de 40 horas de trabalho, e que cada um deve ter ao menos dez horas de carga horária semanal no curso. São avaliados ainda o número e o percentual de DP que atuam exclusivamente no programa, e também a permanência dos mesmos ao longo do tempo.

Outros pontos inclusos na avaliação são relativos à atuação e à distribuição de atividades desses professores – que devem ter sua carga horária distribuída entre pesquisa, ensino e orientação (MEC, 2013a, 2016a, 2016b, 2019a) –, e há diversas exigências relativas a esses dois itens. Os docentes são estimulados a contribuir com o ensino e a pesquisa em cursos de graduação, mais especificamente na Licenciatura, a fim de ampliar sua participação na formação de professores (MEC, 2013a, 2013b, 2015, 2016a, 2017c, 2019a, 2019b, 2021, 2022). No caso da pesquisa, por sua vez, deve haver adequada distribuição do corpo docente em relação às linhas do programa, e seus membros devem apresentar “alta capacidade de produção acadêmica”, avaliada quantitativamente pela proporção de publicações qualificadas por DP (MEC, 2013a, 2013b, 2016a, 2019a, 2019b, 2022) e, mais recentemente, qualitativamente, pela análise criteriosa de cinco trabalhos indicados por DP (MEC, 2019a, 2019b, 2022).

Ressaltamos que as produções acadêmicas de docentes e discentes também respondem a métricas específicas de avaliação, sendo divididas em extratos que determinam pontuações, e muitas reuniões e seminários da área contaram com grupos de trabalho (GTs) que se dedicaram a definir critérios de classificação de artigos (MEC, 2011c, 2013c, 2014), livros (MEC, 2014) e eventos (MEC, 2013c, 2015). Esses sistemas de métricas para as diferentes produções apresentam destaque nos textos analisados, sendo reputados muito importantes para a área, e o aumento de publicações é considerado um indicativo de boa atuação do programa.

Essa atuação em pesquisa e produção acadêmica encontra-se vinculada às atividades de orientação, para as quais também há requisitos específicos, como a distribuição equilibrada de número de orientandos e trabalhos finais concluídos entre os docentes permanentes (MEC, 2010, 2013a, 2013b, 2016a, 2019a), além da determinação de que cada orientador deve ter ao menos duas orientações concluídas a cada quadriênio (MEC, 2017b).

A par de todos os itens contidos nas fichas de avaliação, os documentos analisados enfatizam a importância da formação discente, compreendida como um impacto na vida profissional e acadêmica do egresso. Esse impacto é apontado, por muitos textos, como o “principal produto da pós-graduação” (MEC, 2013c, 2019b, 2021). Nessa direção, os documentos sugerem que os programas mantenham sistemas de acompanhamento tanto do discente quanto do egresso (MEC, 2010, 2014, 2015, 2019b, 2021) a fim de compreender as implicações dos cursos para as visões e práticas de ensino-aprendizagem desses indivíduos, o que é percebido como um meio para aperfeiçoar as estratégias formativas oferecidas pelos programas, ampliar relações pessoais e projetos coletivos, e promover visibilidade para as atividades da Área de Ensino. Em seminário ocorrido em 2015 (MEC, 2015), foram discutidos os desafios para o acompanhamento dos egressos nos MP, em que os concluintes tendem a se manter longe de ambientes acadêmicos. Apesar disso, sua centralidade é reafirmada para ambas as modalidades de curso, pois esse acompanhamento passa a ser um item avaliativo (MEC, 2019b, 2021).

A produção intelectual de discentes e egressos também é levada em consideração em diversos quesitos avaliativos, a partir do discurso de que contribui para a sua formação (MEC, 2013b). Há ainda uma análise da qualidade dos trabalhos de conclusões produzidos pelos discentes, com destaque para teses e dissertações. Para sua avaliação, os documentos definem critérios visando à formação das bancas, cuja composição deve apresentar diversidade, com membros experientes e de formação adequada (MEC, 2010, 2013a, 2013b, 2016a, 2021).

Esses discursos, relacionados com os processos de avaliação dos cursos profissionais pertencentes à Área de Ensino, trazem especificações que fazem parte das subjetividades dos diferentes atores da área e, devido à sua proximidade com programas acadêmicos, reúnem atribuições em comum para os diferentes cursos, como a grande produção intelectual e acadêmica (por parte de discentes e docentes), e a qualidade de teses e dissertações. Percebemos, então, que há uma relação entre os discursos veiculados sobre as especificidades dos cursos que é constituidora das “verdades” de ambos.

5.2 A busca pela identidade do MP: discursos que o legitimam como inovação curricular.

A análise desses documentos demonstra uma busca pela identidade dos cursos de mestrado profissional da Área de Ensino, que deverão ser “intrinsecamente diferentes” dos cursos acadêmicos. A partir dessa premissa, os documentos proferem discursos que procuram delimitar os papéis de ambas as modalidades de cursos, considerando que os profissionais têm como função a formação de professores para a educação básica, e os acadêmicos formam diferentes recursos humanos de perfis variados (MEC, 2013c).

Porque originados de cursos acadêmicos, entretanto, os MP participam de um modelo de formação de professores normalmente realizado por pesquisadores, como os próprios cursos de licenciatura (MEC, 2010, 2011b, 2013c), motivo pelo qual houve maior disposição da área em discutir o mestrado profissional, a fim de buscar sua identidade, o que os documentos justificam, também, pelo aumento do quantitativo de cursos da modalidade. Constatamos, como efeito desse processo, um aumento no peso do quesito Impacto social – que, aliás, já era maior do que em programas acadêmicos da área –, de 25% para 30%, acompanhado por um esforço da área em discutir seu significado (MEC, 2013c, 2015, 2017c).

Esse quesito é definido, de certa maneira, com ações de extensão, termo que ganhou destaque ao longo do tempo, visando à formação de recursos humanos e a ações e iniciativas pedagógicas em escolas e outros espaços educativos (MEC, 2014, 2017c, 2021). Os documentos pedem ainda que os cursos apresentem um planejamento para atender a diferentes demandas sociais (MEC, 2010, 2013a, 2013b, 2016a). Além disso, as fichas de avaliação apresentam quesitos visando estimular os PPGs a estabelecer redes de cooperação e parcerias com outras instituições. Nesse caso, além das parcerias com centros acadêmicos e de pesquisa em ensino e educação, os documentos recomendam, nos cursos de MP, a colaboração com instituições setoriais diversas “relacionadas com a área de conhecimento do Programa”, além de programas de pós-graduação em outras áreas. Essa rede de cooperações, embora considerada

uma inovação também em programas acadêmicos, podendo contribuir para a consolidação da área, é ressaltada nos cursos profissionais como um caminho para facilitar o desenvolvimento de produtos e processos educacionais que atendam a demandas sociais diversas (MEC, 2010, 2013a, 2013b, 2014, 2016a, 2016b, 2019a, 2021, 2022).

Os quesitos seguintes, apesar de manter diversas convergências com a ficha de avaliação de cursos acadêmicos, como discutido na seção anterior, também foram, de certa maneira, intencionalmente adaptados para facilitar a realização de iniciativas que promovam impacto social. Dos egressos, por exemplo, apontados como os principais produtos dos cursos, no caso dos MP, espera-se que tenham atuação em trabalhos e locais que não sejam as universidades (MEC, 2013b, 2019a, 2021).

O quesito Proposta do curso indica que os MP são avaliados, entre outras questões, pela capacidade de atender a diferentes demandas, relacionadas com práticas e processos educacionais (MEC, 2010, 2013a; 2016a). As linhas de pesquisa, por sua vez, precisam ser alinhadas com as propostas de intervenção social (MEC, 2013a, 2016a, 2016b, 2022).

O perfil desejado do corpo docente que compõe um curso de MP também é diferente daquele relativo aos cursos acadêmicos, contendo algumas especificidades e havendo mudanças ao longo do tempo. Nos primeiros documentos referentes à nova Área de Ensino, não era obrigatório que todos os docentes tivessem doutorado, embora essa formação fosse valorizada, sendo admitidos docentes com notório saber (MEC, 2010, 2015). Em documentos publicados a partir de 2016 (MEC, 2016a, 2016b; 2019a, 2019b, 2022), entretanto, as fichas de avaliação e regras para a criação de novos cursos pedem que todos os docentes sejam titulados com doutorado. Outras modificações ocorreram com relação ao número de orientandos simultâneos permitido por DP, que deveria ser de oito orientandos, salvo casos excepcionais justificados (MEC, 2013b, 2016b). Posteriormente, esse número foi aumentado para dez orientandos (MEC, 2019a, 2021, 2022), e, embora tal mudança tenha ocorrido também em programas acadêmicos, sua justificativa foi a integração entre as modalidades acadêmica e profissional, ou seja, a possibilidade de o docente atuar nessas orientações em programas de modalidades distintas (MEC, 2014).

Assim como em cursos acadêmicos, docentes e discentes dos MP devem ter alta performatividade, sendo avaliada a razão entre a produção de docentes permanentes em extratos mais altos e sua produção total, mas essa produção deve apresentar algumas diferenças. Em alguns documentos mais antigos, havia trechos em comum para as duas modalidades de cursos, que traziam, implicitamente, grande valorização da produção acadêmica, com destaque para a formação discente no desenvolvimento e escrita de artigos (MEC, 2013a, 2013b, 2016a, 2017b). Posteriormente, começa a ser produzida uma diferenciação nos textos, de certa maneira, pela especificação do que deve ser a produção acadêmica em cursos de MP, “voltada à pesquisa aplicada e ao desenvolvimento” (MEC, 2019a, p. 4). Em tal movimento, ainda que guardadas essas especificidades, a produção

acadêmica não é tão exigida e valorizada quanto a produção técnica, que é enfaticamente recomendada, e deve direcionar a participação de docentes e discentes em congressos específicos (MEC, 2010, 2013a, 2013b, 2016a, 2019a, 2019b, 2021, 2022).

Os discursos das fichas avaliativas visando favorecer o impacto social dos PPG profissionais se estendem também aos trabalhos finais exigidos dos alunos, que têm foco em demandas diferentes dos cursos acadêmicos. Nesse sentido, é obrigatória a entrega de uma dissertação, que inicialmente era denominada “relato fundamentado da experiência” de implementação de um produto educacional, (MEC, 2013a, 2014).

Documentos mais recentes determinam que a dissertação contenha uma pesquisa aplicada, vista como um caminho para a formação continuada do professor participante de um curso de MP, posto que ele se torna pesquisador de sua própria prática profissional (MEC, 2016a, 2017c, 2019a). Tais atividades de pesquisa, entretanto, devem ser compatíveis com a modalidade e diferentes daquelas realizadas em cursos acadêmicos (MEC, 2019b, 2022). Para isso, devem ter relação direta com a prática pedagógica, a fim de atender a problemas e demandas locais, e, operacionalmente, o mestrado deve ocorrer em tempo parcial, contando com maior prazo para a titulação, a fim de permitir a permanência na prática docente (MEC, 2013a, 2013b, 2015, 2016a, 2019a, 2021).

Os trabalhos finais dos cursos de MP são também marcados pela centralidade do desenvolvimento de produtos educacionais (PE) vinculados à pesquisa comunicada na dissertação. Essa resolução converge com as resoluções da Capes para os mestrados profissionais em geral, que precisam desenvolver “produtos técnicos-tecnológicos” (PTT) (MEC, 2021). Como efeito de todo esse crescimento do número de cursos de MP, a Área de Ensino dedicou muitas reuniões e seminários à avaliação dos PE e, conseqüentemente, sua regulação, com métricas e regras, assim como as existentes para a avaliação de artigos, por exemplo (MEC, 2013b, 2015, 2017c). Foram então definidos grupos de trabalho que se dedicavam tanto à classificação (tipologia) dos PE quanto à sua estratificação (sistema de classificação e avaliação com base em estratos com pontuação específica) (MEC, 2014, 2015). A qualidade dos PE é relacionada com a aplicabilidade dos produtos na educação básica, tendo em vista que tal qualidade é analisada a partir de sua implementação (MEC, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2019b).

Os discursos debatidos nesta seção apontam que a legitimação do MP em ensino como inovação é feita por meio das “verdades” sobre: a) o impacto social, uma vez que os cursos são incentivados a atuar na promoção de mudanças educacionais em diferentes níveis de ensino, sendo que diversas formas de alcançar esse impacto são colocadas nos processos avaliativos; b) a relação entre teoria e prática materializada na interação entre a dissertação (pesquisa aplicada) e produtos educacionais, que em si também estaria contribuindo para o impacto social, tendo em vista que seu processo de implementação e avaliação auxilia em um “diagnóstico” do potencial da produção técnica desenvolvida.

6 Condições de funcionamento do discurso permeando repetibilidades e inovações

Ao analisar os documentos de área da Capes, é possível compreender o processo de estratificação temporal abordado por Koselleck (2014), delineando repetibilidades e experiências, sendo possível identificar algumas singularidades/inovações. A criação da nova Área de Ensino, por exemplo, aqui percebida como uma singularidade, é marcada pelos pedidos de criação de cursos que permaneceram com desenhos curriculares não adequados à antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática e nem a outras áreas da Capes, o que pode ser caracterizada como uma repetibilidade.

A história dos cursos de MP, apesar de emergirem na antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática, caminha em conjunto com a história da atual Área de Ensino, e o crescimento no número de cursos, tanto da área como um todo quanto dos MP, ocorre em meio a pressões e demandas sociais que também subjetivam e moldam movimentações na Capes. Essas pressões constituem um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2014) relativas à educação e à formação de professores. Por ter como público-alvo professores da educação básica, a criação dos MP reside na intenção de contribuir com a formação continuada docente, constituindo uma experiência singular, uma inovação adotada pela antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática, posteriormente acolhida pela atual Área de Ensino, suprimindo uma necessidade de formação de professores fundamentada por referenciais teóricos consolidados.

Nesse sentido, a área destaca problemáticas tanto da educação básica quanto da superior e procura definir o ensino de forma ampla, incluindo contextos formais e não formais, de maneira a aumentar a abrangência de seu impacto social. Também propõe critérios para a melhoria do ensino, como a interdisciplinaridade, inspirada em estudos relacionados à pós-modernidade, quando se fala, por exemplo, em atingir uma “formação básica adequada”. Essa expressão é inspirada e inspira determinados discursos sobre educação, e pode apontar para a existência de “sistemas de raciocínio específicos” (POPKEWITZ, 2001), tendo em vista o fato de que são produzidas regularidades discursivas, regras e padrões de conhecimentos que permitem comparar as instituições e definir quais são satisfatórias ou não. Ou seja, a Área de Ensino busca provocar mudanças intencionais, posto que visa recuperar o atraso, o que só pode ser feito a partir da aceleração da mudança que, de acordo com Koselleck (2014), é o resultado

das expectativas que acompanham as experiências, considerando que há uma busca para que novas experiências sejam alcançadas em um tempo cada vez mais abreviado.

Esse processo de desenvolvimento de um horizonte de expectativas envolve formações discursivas que participam dos processos alquímicos, na definição de alquimia proposta por Popkewitz (2001). Com isso, há um protagonismo da Área de Ensino e dos MP na tentativa de pensar novos discursos, o que é feito a partir, principalmente, da formação continuada de professores, tendo em vista que esses sujeitos, como discentes e egressos dos cursos, constituem o principal produto da pós-graduação. Assim, o acompanhamento de egressos visa ao desenvolvimento das atividades formativas, com certa legitimação do que já tem sido feito.

Simultaneamente, podemos nos basear na afirmação de Foucault (2011) de que a educação, por meio dessas formações discursivas, molda e controla o conhecimento, enfatizando a necessidade de dominar tal controle a fim de promover o avanço das ideias. Um exemplo disso se encontra nos discursos sobre a função da pós-graduação e sua avaliação composta por quesitos e métricas específicos, um processo considerado altamente eficiente e que pode levar à melhoria intrínseca dos PPGs. Esse processo avaliativo inclui discursos tanto da Capes como um todo quanto da Área de Ensino, tendo em vista que, apesar de haver fichas e processos separados, os quesitos adotados trazem pontos historicamente acadêmicos, como a necessidade de internacionalização e os perfis dos professores que compõem o corpo DP.

Nesse sentido, as fichas de avaliação são também formuladas e adaptadas de maneira a selecionar, organizar e controlar os discursos emitidos por docentes e discentes dos MP, definindo quais podem ser considerados verdadeiros. Esses sujeitos passam a ser objetos da ordem discursiva em que são constituídos, trazendo posicionamentos que os constroem e os inserem em determinada estrutura social. Analisando tais formações discursivas, percebemos um horizonte de expectativas que é perpetuado por uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2011), como a formação dos egressos para a produção técnica e acadêmica, que os torna não apenas o principal produto da pós-graduação, mas também um tipo específico de produto. Dessa forma, o próprio processo avaliativo carrega seu horizonte de expectativas, buscando transformá-lo em espaço de experiência (KOSELLECK, 2014).

Nessa vontade de verdade se encontra um processo de rarefação do discurso (FOUCAULT, 2011), sendo os emissores dos discursos contidos nas fichas de avaliação ao mesmo tempo autores e comentadores, ao selecionar quais verdades devem estar presentes na formação desses discursos. Consideramos a avaliação realizada por pares e a presença de coordenadores e docentes dos PPG nas reuniões e seminários e, conseqüentemente, nos grupos de trabalho que definem as fichas de avaliação e os sistemas de métricas envolvidos na avaliação de periódicos, livros, eventos e PE. E, assim, compreendemos que os emissores são os próprios integrantes de diversos cursos de pós-graduação que, a cada quadriênio, se reúnem para comentar as fichas anteriores, repensando os discursos que têm circulado sobre os MP e suas finalidades, sendo eles mesmos produtos de discursos prévios. Os discursos proferidos por

esses sujeitos têm legitimidade, entre outros fatores, devido a seus títulos de doutorado e ao fato de eles se apropriarem de referenciais normalmente adotados pela Área de Ensino. No movimento de construção das fichas avaliativas, são definidos aqueles que terão também legitimidade para a fala. Segundo Foucault (2011), o comentário é um mecanismo que, com base em práticas discursivas, perpetua relações de poder.

Nesse processo, há uma atualização da doutrina proferida pelos cursos de mestrado profissional, que se organizam de acordo com novos horizontes de expectativas. Tal doutrina é considerada inovadora, centrada na necessidade de inserção social por meio da educação e na relação entre teoria e prática por meio da pesquisa aplicada que dá origem a produtos educacionais. Como forma de legitimação dessa doutrina, são apontados alguns fatos, como a indicação de casos de sucesso entre os discentes e o aumento e o fortalecimento da produção técnica dos MP ao longo do tempo.

A atualização dessa doutrina se mantém por rituais e disciplina (FOUCAULT, 2011) instituídos pela ficha de avaliação, tendo em vista que os docentes devem possuir alta performatividade. Mediante regras específicas, como a que determina a realização de atividades de diferentes naturezas e a finalização de uma quantidade mínima de orientações por quadriênio, eles procuram atingir o impacto social e manter a relação entre teoria e prática instituída pela pesquisa aplicada. Realizam, para tanto, ações de extensão e estabelecem redes de cooperação e parceria diversificadas, em uma articulação pela demanda de melhorias na educação.

Tal disciplina segue rituais (FOUCAULT, 2011) tradicionalmente acadêmicos, como a formação de bancas avaliadoras da dissertação, além de grupos de trabalhos para a avaliação de produtos educacionais, nos modelos em que eram realizados os grupos de avaliação de periódicos, eventos e livros. Outros rituais, embora novos, também têm acontecido de maneira convergente com a avaliação de programas acadêmicos, como a busca por uma avaliação mais qualitativa que serve, inclusive, para medir o impacto social, como na indicação de cinco casos de sucesso entre os egressos.

A educação instituída pelos processos avaliativos é também permeada por uma disciplina específica que, segundo Foucault (2011), é uma técnica de poder baseada em vigilância, controle e punição, que ajuda nas subjetivações dos indivíduos. No caso dos MP, é perceptível uma disciplina que pressupõe a busca pela construção de PE que tenham aplicabilidade, o que deve ser medido também por indicadores quantitativos e qualitativos. A fim de alcançar esse tipo de disciplina, os programas devem construir seus próprios horizontes de expectativas, que não podem se afastar dos discursos previamente colocados pela Capes e pela área, o que também se faz notar a partir dos pedidos para que os programas enviem planejamentos estratégicos e realizem o acompanhamento de egressos, a fim de aperfeiçoar as estratégias de sua formação. É dessa maneira que percebemos como os discursos veiculados nos documentos analisados colaboram na produção de sujeitos autogovernáveis. Embora

docentes e discentes dos cursos de MP sejam, eles mesmos, produtores de discursos, as propostas avaliativas constituem uma forma de disciplina, a fim de perpetuar uma doutrina específica e legitimar seus autores e comentadores.

7 Considerações finais

Ao investigar os discursos sobre a criação e constituição dos cursos de mestrado profissional em ensino presentes nos documentos oficiais, assumimos uma perspectiva teórica com base na percepção dos acontecimentos históricos em estratos que se condensam em repetibilidades e singularidades/ inovações. Tais estratos circulam em torno da ideia dos MP como inovações curriculares, devido ao aprofundamento do impacto social historicamente travado pela Área de Ensino, bem como à pesquisa aplicada que dá origem a um produto educacional aplicável, compreendendo uma relação entre a teoria e a prática.

Podemos partir da centralidade que esses documentos assumem para os PPGs envolvidos no cenário de formulação dos cursos e seu caráter normativo para compreender as influências nas subjetividades de professores e alunos. Para que possamos formular estudos futuros com essa perspectiva, partimos do momento presente, buscando nos documentos analisados indícios que nos movem tanto para as experiências passadas quanto para as projeções de futuro relacionadas aos horizontes de expectativas dos MP.

Com relação às experiências passadas, nos foi possível compreender as condições que tornaram possíveis os discursos veiculados, como as críticas ao ensino regular tradicional. Nesse âmbito, vai sendo anunciada uma tendência curricular inspirada pela pós-modernidade e pela interdisciplinaridade, em meio a critérios de escolha de docentes que buscam reconhecimento para proferir novos discursos. Em estudos como este, pretendemos facilitar uma proliferação de sentidos possíveis para os currículos, especialmente dos cursos de MP em ensino, a fim de participar de modos de resistência e pensamentos para a Educação.

Referências

BORDIN, Tamara Maria. O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. **Saberes**, v.1, n. 10, p. 225-235, nov. 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento de Orientações para a Criação de Cursos Novos da Área de Ensino**. Brasília: MEC/CAPES, 2022. 18 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Avaliação da Área de Ensino. Quadriênio 2017-2020**. Brasília: MEC/CAPES, 2021. 81 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento da Área de Ensino. Quadriênio 2017-2020**. Brasília: MEC/CAPES, 2019a. 19 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento de Orientações para a Criação de Cursos Novos da Área de Ensino**. Brasília: MEC/CAPES, 2019b. 12 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório do Seminário de Meio Termo da Área de Ensino. Quadriênio 2017-2020**. Brasília: MEC/CAPES, 2019c. 26 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Avaliação da Área de Ensino. Quadriênio 2013-2016**. Brasília: MEC/CAPES, 2017b. 102 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento da Área de Ensino. Quadriênio 2013-2016**. Brasília: MEC/CAPES, 2016a. 54 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento de Orientações para a Criação de Cursos Novos da Área de Ensino. 2016**. Brasília: MEC/CAPES, 2016b. 20 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório do Seminário de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Ensino, 4**. Brasília: MEC/CAPES, 2015. 110 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório do Seminário de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Ensino, 3**. Brasília: MEC/CAPES, 2014. 63 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento da Área de Ensino. Triênio 2010-2012**. Brasília: MEC/CAPES, 2013a. 80 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Avaliação da Área de Ensino. Triênio 2010-2012**. Brasília: MEC/CAPES, 2013b. 45 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório do Seminário de Acompanhamento dos Programas de Pós-graduação em Ensino, 1.** Brasília: MEC/CAPES, 2013c. 13 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Documento de Orientações para a Criação de Cursos Novos da Área de Ensino.** Brasília: MEC/CAPES, 2012. 10 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Comunicado número 001/2011.** Brasília: MEC/CAPES, 2011a. p. 2.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Comunicado número 001/2011.** Brasília: MEC/CAPES, 2011b. p. 1.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório da Reunião Inicial de Reestruturação da Área de Ensino.** Brasília: MEC/CAPES, 2011c. 2 p.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Avaliação da Área de Ensino de Ciências e Matemática. Triênio 2007-2009.** Brasília: MEC/CAPES, 2010. 41 p.

POPKEWITZ, Thomaz. **Lutando em defesa da alma:** a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Recebido em abril de 2023.
Aprovado em setembro de 2023.

Este trabalho foi realizado com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Revisão gramatical realizada por: Maria Helena Torres
E-mail: magahtorres@gmail.com