



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIA
APLICADAS À EDUCAÇÃO (GESTEC)**

BALBINA SANTOS DE OLIVEIRA PINA

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE PROFISSIONAL: um
estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso**

Salvador, BA
2017

BALBINA SANTOS DE OLIVEIRA PINA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE PROFISSIONAL: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso

Trabalho de Conclusão Final do Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade Estado da Bahia (UNEB), em formato de Documento Referencial, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Gestão da Educação e Redes Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Lídia Boaventura Pimenta

Salvador, BA
2017

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Pina , Balbina Santos de Oliveira.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE PROFISSIONAL: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso /

Balbina Santos de Oliveira Pina .-- Salvador , 2017.

233 fls : il.

Orientador: Lídia Boaventura Pimenta

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC, 2017

1. Cultura Acadêmica. Mestrado Profissional. Pós-Graduação Stricto Sensu. Trabalho de Conclusão Final do Curso. I. Pimenta, Lídia Boaventura II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.


CDD: 370


FOLHA DE APROVAÇÃO

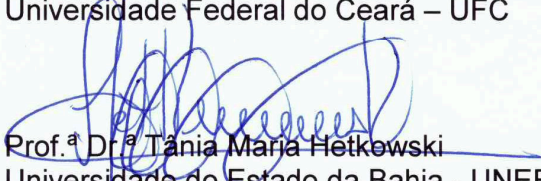
“MESTRADO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS DIFERENTES FORMATOS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO”

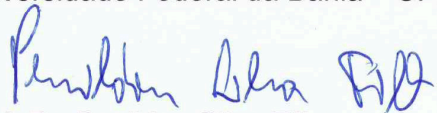
BALBINA SANTOS DE OLIVEIRA PINA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I - Gestão da Educação e Redes Sociais, em 24 de agosto de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Lídia Boaventura Pimenta
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof.^a Dr.^a Rosângela da Luz Matos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Sociologia
Universidade Federal do Ceará – UFC


Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Hetkowsky
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof. Dr. Penildon Silva Filho
Universidade Federal da Bahia- UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dedico este trabalho aos grandes mestres que passaram por minha vida desde o Ensino Fundamental – pessoas que contribuíram para que este momento se realizasse. A vocês que acreditaram em mim, que me impulsionaram a seguir, que disseram que eu era capaz, a minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é externar reconhecimento a quem torceu por você, orou por você, chorou com, esteve com você, antes mesmo da conquista de algo. Meu coração é muito grato, pois tenho muitas pessoas especiais em minha vida e um Deus lindo, que cuida e sempre cuidará de mim. Deus, dedico este trabalho a Você, minha Rocha e Fortaleza, Escudo e Abrigo, minha Razão maior de viver, que me proporciona realizar sonhos e viver o impossível. Te amo, meu Amado! “Tudo o que tenho, tudo o que sou, o que vier a ser, Vem de Ti, Senhor” (Diante do Trono).

Ao meu esposo, Jones Pina, pessoa que soube entender todas as ausências e me incentivou a prosseguir neste sonho.

À minha mãe do coração, Maria de Lourdes, que me proporcionou um dos maiores bens que se pode ter nesta vida: Educação. Mulher que mesmo não tendo a oportunidade de estudar, sempre entendeu o seu valor. Esta dedicatória também se estende aos meus irmãos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lídia Boaventura Pimenta pela acolhida, paciência, compreensão e confiança depositada. Obrigada por tornar esta caminhada leve. Sou muito grata pela oportunidade de aprender com você.

À Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski, brilhante educadora, pessoa humana e generosa que modifica a vida das pessoas que têm a oportunidade de encontrá-la, que me incentivou a chegar neste lugar. Minha eterna gratidão.

Aos meus amigos, em especial à Társis Carvalho, pela amizade e solidariedade. Você é muito especial para mim, te encontrar é sempre motivo de sorrisos. À Sílvia Letícia, pessoa humana, amiga e sempre presente.

Ao Prof. Ivan Luiz Novaes, pessoa que tive o grato prazer de conhecer na graduação, que me apresentou o “mundo da pós-graduação” e depositou confiança em mim, possibilitando com que eu chegasse até aqui.

À professora Rosângela Matos, pessoa amorosa e fundamental no direcionamento desta pesquisa. Minha gratidão, professora.

À professora Márcea Sales, pelo cuidado e carinho dispensado desde a minha graduação.

Ao Prof. Paulo César Marques, pela amizade, cuidado e contribuição.

À todos os professores do GESTEC que contribuíram para a realização deste sonho ainda conquistado por poucos, em especial, Profa. Celeste Pacheco, Profa. Nadia Fialho,

Profa. Josemeire Dias, Profa. Patrícia Lessa, Profa. Carla Liane, Prof. André Ricardo Magalhães.

Aos meus professores do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, Campus I da UNEB, em especial, Patrícia Magris, Ana Lago, Maria do Socorro, Luzinete Chaves, por me incentivarem a ir além. Essa conquista também é de vocês

Aos meus companheiros de trabalho na secretaria acadêmica do GESTEC, Jeane Moreira, Icilma Dourado, Kellen Lima, Ana Paranhos, Edinilson Rocha, Danilo Lima, Paula Fernadez, Iara Lima, Sivalda Amaral, pessoas que me apoiaram durante esta trajetória.

À turma do mestrado GESTEC 2015 pelas aprendizagens e trocas de experiências, em especial, Sandra Maria Ferreira (Sandrinha), minha cúmplice e carinhosa amiga, Noélia Calmon, pela torcida, Claudenice Ferreira pelo carinho e atenção, Everton Nova e Gilberto Batista pelo cavalheirismo, Maria das Graças, pela humildade e exemplo de pessoa, Lucimere Barbosa, pela generosidade e solidariedade. Meire, obrigada pela valiosa contribuição.

Aos grupos de pesquisa EduReG, Nugef e Geotec, pela dedicação e compromisso com a Educação Básica.

Gente simples, fazendo coisas pequenas,
em lugares pouco importantes,
consegue mudanças extraordinárias."
Provérbio africano

RESUMO

A pesquisa em tela tem como objeto de estudo os Trabalhos de Conclusão Final do Curso (TCFCs) apresentados no âmbito dos cursos de Mestrado em Educação do Brasil, modalidade profissional. A pesquisa apresentada surge da observação com relação ao grande número de trabalhos apresentados no formato de dissertação - formato de trabalho adotado pelos cursos de mestrado de modalidade acadêmica, quando a Capes permite no mestrado de modalidade profissional, trabalhos em formatos variados. Nesse sentido, a questão norteadora do estudo partiu da seguinte inquietação: de que forma a cultura acadêmica influencia o processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso nos Programas de Mestrados em Educação, na modalidade profissional no Brasil? O objetivo geral consiste em elaborar documento de referência que contemple breve descrição dos formatos dos TCFCs dos Programas de Mestrados em Educação, modalidade profissional no Brasil, a partir da relação entre cultura acadêmica e o processo de elaboração dos mencionados TCFCs. Nessa direção, para alcançarmos os objetivos propostos trabalhamos com o seguinte referencial teórico: Capes (1965, 1995, 1998, 2009), Geertz (2008), Pires e Mâcedo (2006), Filho (2005), Chauí (2003), Chiavenato (2004), Duarte, (2008), Bourdieu (2002), Mattos (1997), Hetkowsky, (2004, 2016), Castells (1999). Trata-se de uma pesquisa de parâmetro científico qualitativo e quantitativo, que utilizou a estratégia de Estudo de Caso múltiplos (YIN, 2001), e as categorias de pesquisa exploratória e descritiva, mediante pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa aplicada. A obtenção dos dados foi realizada por meio de questionários online abertos, enviados para discentes egressos, orientadores e coordenadores dos Programas investigados; levantamento dos formatos de trabalhos por meio da Plataforma Sucupira/Capes e pesquisa junto às páginas oficiais dos Programas. Os dados foram analisados por meio do viés teórico da Análise de Conteúdo, discutida por Bardin (2011). Os resultados da pesquisa apontam a resistência da comunidade acadêmica investigada, no tocante à adoção de trabalhos em formatos que não sejam dissertações, devido à influência da cultura acadêmica, que vê esse formato de trabalho, como único modelo a apresentar rigor científico. Ademais a falta de conhecimento acerca da composição dos formatos disciplinados pela Capes também contribuiu para a opção pela dissertação – formato consolidado e familiar aos docentes e discentes. A partir dos achados da pesquisa, foi elaborado um E-book, que apresenta uma descrição acerca dos formatos de trabalhos apresentados no âmbito dos MPÊs, a fim de referenciar docentes e discentes, no entendimento dos formatos e adoção destes.

Palavras-chave: Cultura Acadêmica. Mestrado Profissional. Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Trabalho de Conclusão Final do Curso.

ABSTRAT

The search on screen has as object of study the Final Works of Conclusion of the Course (TCFCs) presented in the scope of the courses of Masters in Education of Brazil, professional modality. The present research results from the observation about the large number of papers presented in the format of dissertation - format of work adopted by the masters courses of academic modality, when Capes allows in the masters of the professional modality, works in varied formats. The guiding question of the study came from the following concern: how the academic culture influenced the process of preparation of the Final Conclusion Does it work in the Masters Programs in Education, in the professional modality in Brazil? The overall objective is to prepare a reference document that includes a brief description of the CBCT formats of the Master's Programs in Education, professional modality in Brazil, based on the relationship between the academic culture and the process of elaboration of the mentioned CBCTs. In this direction, to reach the proposed objectives, we work with the following theoretical reference: Capes (1965, 1995, 1998, 2009), Geertz (2008), Pires and Mâcedo (2006), Filho (2005), Chauí (2003).), Chiavenato 2004), Duarte, (2008), Bourdieu (2002), Mattos (1997), Hetkowski, (2004, 2016), Castells (1999). This is a research of qualitative and quantitative scientific parameters, using the Multiple Case Study (YIN, 2001) strategy and the categories of exploratory and descriptive research, through bibliographical research, documentary analysis and applied research. Data collection was done through open online questionnaires, sent to students, counselors and coordinators of the Programs investigated; Research of the formats of works through the Platform Sucupira / Capes and research near the official pages of the Programs. The data were analyzed through the theoretical bias of Content Analysis, discussed by Bardin (2011). The research results point to the resistance of the researched academic community, in relation to the adoption of papers in different formats of dissertations, due to the influence of the academic culture, which sees this work format as the only model to present scientific rigor. In addition, the lack of knowledge about the composition of the formats disciplined by Capes also contributes to the option for the dissertation - a consolidated and familiar format for teachers and students. Based on the results of the research, an E-book was elaborated, which presents a description about the formats of works presented in the scope of the MPEs, to send teachers and students, in the understanding of the adoption.

Keywords: Post-Graduation Stricto Sensu. Professional Master. Academic culture. Conclusion of the Final Course. E-book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Primeira reunião do Fompe em 2013.....	38
Figura 02 - As fases da análise de conteúdo.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Quantitativo de Programa por Região.....	67
Gráfico 02 – Quantitativo de Programa por Unidade Federativa.....	68
Gráfico 03 – Vínculo da Instituição.....	68
Gráfico 04 – Formação em nível de doutorado dos coordenadores.....	72
Gráfico 05 - Formação em nível de doutorado dos orientadores – TCFC dissertação..	73
Gráfico 06 - Formação em nível de doutorado dos orientadores – TCFC formatos variado.....	73
Gráfico 07 - Quantitativo de formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso apresentado nos MPEs.....	80
Gráfico 08 – Os formatos de TCFC nos regimentos dos Mestrados em Educação de modalidade profissional.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Demonstrativo do Locus da pesquisa.....	65
Quadro 02 - Categoria de sujeitos pesquisada.....	74
Quadro 03 - Tipos de questionários eletrônicos e categoria de sujeitos pesquisados	75
Quadro 04 - Quadro matricial da categoria “Motivação para a escolha do formato do TCFC”	83
Quadro 05 - Quadro matricial da categoria “Se pesquisou estruturas dos TCFC de outros Programas”	92
Quadro 06 - Quadro matricial da categoria “Os formatos de TCFC apresentados na Portaria da Capes 17/2009”	100
Quadro 07 - Quadro matricial da categoria “Interferência do formato na opção metodológica e composição da fundamentação teórica”	109
Quadro 08 - Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação.”	119
Quadro 09 - Quadro matricial da categoria “Motivação para a escolha do formato do TCFC”	127
Quadro 10: Quadro matricial da categoria “Se pesquisou estruturas dos TCFC de outros Programas”	132
Quadro 11 - Quadro matricial da categoria “Os formatos de TCFC apresentados na Portaria da Capes 17/2009”	137
Quadro 12 - Quadro matricial da categoria “Interferência do formato na opção metodológica e composição da fundamentação teórica”	143
Quadro 13 - Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação.”	149
Quadro 14 - Quadro matricial da categoria “Predominância de formato do TCFC” ...	156
Quadro 15 - Quadro matricial da categoria “Formatos de TCFC’s orientados”	161
Quadro 16 - Quadro matricial da categoria “Incentivo aos orientandos para adotar diferentes formatos”	167
Quadro 17 - Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação.”	172

Quadro 18 - Quadro matricial da categoria “Predominância de formato do TCFC” ...	177
Quadro 19 - Quadro matricial da categoria “Formatos de TCFC’s orientados”	183
Quadro 20 - Quadro matricial da categoria “Incentivo aos orientandos para adotar diferentes formatos”	187
Quadro 21: Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação”.....	191
Quadro 22 - Quadro matricial da categoria “Predominância de formato do TCFC” ...	196
Quadro 23 - Quadro matricial da categoria “Discussão em relação aos formatos”	201
Quadro 24 - Quadro matricial da categoria “Incentivo à adoção dos diferentes formatos de TCFC”	208
Quadro 25 - Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação”.....	213

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Dados Quantitativos de Programas Recomendados e Reconhecidos pela Capes.....	30
Tabela 02 – Quantitativo de trabalhos apresentados no formato de dissertação por região.....	70
Tabela 03 – Formatos dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados nos PMEs por região.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APCN	Aplicativo de Proposta de Novo Curso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Coordenadores dos Programas
CTC	Conselho Técnico Científico da Capes
DEDC	Departamento de Educação
DTD	Discentes que apresentaram Trabalho no Formato Dissertação
DTV	Discentes que apresentaram Trabalhos em Formato Variados
FGV/SP	Fundação Getúlio Vargas de São Paulo
FOMPE	Fórum Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação
FORPRED	Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd
FORPROF	Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas/Capes
GESTEC	Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
MPE	Mestrados em Educação na modalidade profissional

OTD	Orientadores de Trabalhos no Formato de Dissertação
OTV	Orientadores de Trabalhos em Formatos Variados
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGCED	Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação
PPGEDUCAMPO	Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo
PPGP	Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
PROMESTRE	Mestrado Profissional em Educação e Docência
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
TCFC	Trabalho de Conclusão Final do Curso
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRB	Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 O CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA CRIAÇÃO DOS MESTRADOS EM EDUCAÇÃO NA MODALIDADE PROFISSIONAL NO BRASIL	26
2.1 Início dos Programas <i>Stricto Sensu</i> no Brasil.....	26
2.2 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).....	28
2.3 O fenômeno dos Mestrados Profissionais: especificidades e legislação.....	31
2.4 Início dos Mestrados em Educação na Modalidade Profissional no Brasil.....	37
2.5 Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação.....	38
3 CULTURA ACADÊMICA E UNIVERSIDADE: ESTRUTURA, PRODUÇÃO, DIVULGAÇÃO E APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO	43
3.1 Afinal, o que é Cultura?	43
3.2 Cultura Institucional e Universidade.....	45
3.3 Cultura Acadêmica.....	48
3.4 A influência da Cultura Acadêmica na escrita do Trabalho de Conclusão Final do Curso.....	50
4 AS POTENCIALIDADES DAS TIC NA GESTÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU, MODALIDADE PROFISSIONAL	53
4.1 Gestão da Informação Gestão do Conhecimento.....	57
4.2 E-book como instrumento de divulgação do conhecimento.....	59
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	61
5.1 Contextualizando os Pressupostos Metodológicos.....	61
5.2 A estratégia – Estudo de Caso Múltiplo.....	64
5.3 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa.....	66
5.4 Cenário dos Mestrados em Educação, na modalidade profissional no Brasil.....	67
5.5 Os sujeitos da pesquisa.....	71
5.6 Descrição acerca da coleta dos dados.....	76
5.7 A Análise de Conteúdo como instrumento de análise dos dados.....	79
6 A INFLUÊNCIA DA CULTURA ACADÊMICA NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DOS CURSO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO,	

MODALIDADE PROFISSIONAL	81
6.1 A característica (o perfil) do Trabalho de Conclusão Final do Curso dos Mestrados em Educação de modalidade profissional.....	81
6.2 O que diz os Regimentos dos Mestrados em Educação, modalidade profissional quanto aos formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso.....	83
6.3 As verbalizações dos sujeitos da pesquisa.....	84
6.4 Verbalizações da dimensão discente a respeito dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados no âmbito dos MPes.....	85
6.5 Verbalizações da dimensão docente a respeito dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados no âmbito dos MPes.....	130
7 E-BOOK	173
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS	233
ANEXO - Programações dos Encontros do Fompe	
ANEXO A – Programação I Fompe	
ANEXO B – Programação II Fompe	
ANEXO C – Programação III Fompe	
ANEXO D – Programação III Fompe	
APÊNDICES - Ofício enviados aos Coordenadores dos Programas e Questionários enviados aos sujeitos da pesquisa.	
APÊNDICE A – Ofício enviados aos Coordenadores dos Programas	
APÊNDICE B – Questionário enviado para Discentes egressos que realizaram TCFC em formato dissertação e variado.	
APÊNDICE C – Questionário enviado para Docentes que orientaram TCFC em formato dissertação e variado.	
APÊNDICE D – Questionário enviado para os Coordenadores dos Programas.	

1 INTRODUÇÃO

Escrever é preciso, afirma o grande mestre Mário Osório Marques (2006). Assim, vamos partir para o que de fato interessa: escrever sobre o tema proposto.

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de modalidade profissional, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cada vez mais têm se destacado no cenário acadêmico, “em 1999, ano de criação da modalidade, o País ofertava apenas quatro cursos de Mestrado Profissional. O salto ocorreu a partir de 2007, com a oferta de 184 opções e, quatro anos depois, 338 novas oportunidades foram criadas” (BRASIL, 2015).

Existem, atualmente, 746 cursos de mestrados na modalidade profissional, distribuídos por todas as 05 regiões do Brasil, contemplando todas as áreas do conhecimento. Na área da Educação, até o momento, contamos com 47 Programas de mestrados, sendo 43 (quarentas e três) destes reconhecidos e em funcionamento, e 04, apenas reconhecidos, porém, não em atividade. Isso ocorre porque após o reconhecimento, os Programas investem no planejamento das atividades, a exemplo da composição do quadro técnico e procedimentos referentes ao processo seletivo.

Esse crescimento é um ganho para os Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Modalidade Profissional, que surgiram permeados por resistência no meio acadêmico, sendo que para alguns pesquisadores realizar a investigação científica acadêmica em uma pós-graduação de modalidade profissional implica na mudança de procedimentos, principalmente, metodológicos, considerando tratar-se de uma iniciativa movida pelo “desejo” de realizar a pesquisa, oriunda das vivências, experiências no campo de atuação profissional do mestrando. Neste lugar, a fundamentação teórica tem o papel de lastrear a pesquisa, a fim de permitir a concepção da proposta de intervenção, a qual deverá gerar produtos em diversos formatos.

Nesse cenário, é importante questionarmos o que torna estes programas instigantes, e com diferenciais no contexto acadêmico e social, embora esta temática não seja o objetivo desta pesquisa, o que não nos impede de tentar responde-la no decorrer do estudo.

Conforme mencionava a Portaria 17/2009, e a nossa vivência na secretaria acadêmica de um Programa na modalidade profissional, podemos afirmar que um dos diferenciais é a grande demanda, principalmente, por profissionais que já atuam no mundo do trabalho e desejam uma qualificação que lhes permitam aliar conhecimento teórico e prático. Estudar o próprio ambiente de atuação profissional, a fim de propor pesquisas de intervenção que

possibilitem e promovam melhorias no *locus* de trabalho. Esta relação direta entre a pesquisa e o local de atuação profissional caracteriza-se como uma das especificidades dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional.

Esta modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, ainda com oferta específica de mestrados, mesmo com alguns entraves, vem apresentando avanços. Exemplo disso é a Portaria Capes 389/2017, de 23 de março de 2017, que institui, no âmbito da Pós-graduação, a aprovação do Doutorado, modalidade profissional. Por entraves identificamos, aqui, a falta de financiamento por parte da Capes e a necessidade de detalhamento dos formatos disciplinados pela revogada Portaria Capes 17/2009 quanto à composição dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso (TCFC), diante da ampla possibilidade de apresentação de formatos.

Em relação aos avanços, ressaltamos a avaliação **própria** por parte da Capes, ou seja, uma avaliação constituída por indicadores, elaborados a partir das especificidades desta modalidade de curso, acrescido do conhecimento sobre suas características, dinâmica de funcionamento e o crescente respeito da comunidade acadêmica e científica quanto à concepção da estrutura e dinâmica desses Programas, credenciados como uma das modalidades de pós-graduação *Stricto Sensu*, que convivem no mesmo ambiente da pós-graduação de modalidade acadêmica, pois em ambas se faz pesquisas.

Entretanto, o Mestrado Profissional apresenta resultados do percurso metodológico com auxílio da teoria e experiências profissionais, a fim de promover a aplicação dos resultados da pesquisa desenvolvida no local de trabalho. Neste sentido, consolidou seu lugar na academia devido à demanda da sociedade, que busca cada vez mais a articulação do estudo com a atividade profissional.

A aplicação dos resultados da pesquisa, no ambiente de atuação profissional, segundo Silveira e Cordóva (2009, p. 35) “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. As pesquisas desenvolvidas nos mestrados de modalidade profissional apresentam compromisso e responsabilidade por sua aplicação no contexto social, econômico, político e cultural, a partir de um estudo aprofundado e do rigor metodológico, teórico e filosófico que se exige de uma pesquisa científica, com o objetivo de aplicar os resultados no local da atuação profissional, nos diversos setores da sociedade, a fim de contribuir com recomendações ou soluções de problemas.

Voltando a discutir sobre os avanços nos Programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, em Educação, vale destacar a iniciativa de acadêmicos no sentido de mobilizar e lutar, incessantemente, para a criação de estratégias específicas de apoio e financiamento por parte do setor público, em especial, agências de fomento. Nessa dinâmica,

registramos a ação dos professores de diversas instituições de educação superior do Brasil, que se uniram e criaram, no ano de 2013, o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (Fompe), espaço que tem como objetivo “fortalecer a discussão sobre o Estatuto da Educação e a identidade dos Programas de Mestrado em Educação modalidade profissional – (MPE) – e suas funções prioritárias na formação de profissionais da educação” (Fompe, 2016).

A partir da contextualização do tema, por meio do breve relato a respeito dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, apresentamos nosso objeto da pesquisa - os Trabalhos de Conclusão Final do Curso dos Mestrados em Educação, modalidade profissional. Mas, antes de aprofundarmos no objeto da pesquisa, versaremos um pouco sobre o que despertou o interesse por este objeto.

Conforme mencionado anteriormente, um dos diferenciais dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, na modalidade profissional, está ligado à composição dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso (TCFC), que diferentemente da modalidade acadêmica permite uma variedade de formatos, além da dissertação, de acordo com o que se observa no art. da antiga Portaria Capes nº 17/2009¹:

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. (CAPES, 2009)

Embora o documento tenha sido lançado em 2009, ainda há conflitos quanto ao entendimento do que caracteriza estes TCFCs, uma vez que a Portaria sinalizava vários

¹ A Portaria Capes 17/2009 foi revogada pela Portaria Capes 389/2017, publicada no Diário Oficial da União no dia 23 de março de 2017, no entanto a pesquisa em evidência continuará fazendo referência a ela por ser o documento legal que regulamentava os MPs e até a conclusão do estudo a Capes não ter publicado a nova portaria que regulamentará os mestrados e doutorados profissionais, como mencionado no art. 4 da portaria 389/2017, a saber: “a Capes terá o prazo de 180 dias para regulamentar e disciplinar, por meio de portaria, a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional”.

formatos, mas sem a respectiva descrição e deixa em aberto o surgimento de outros, desde que sejam aprovados pela referida Coordenação e Colegiado dos cursos.

Salientamos, também, a inexistência de estudos voltados ao assunto em questão, que esclareçam o que são estes formatos de trabalhos, seu valor científico, a metodologia aplicada, bem como a sua socialização, possibilitando assim uma melhor compreensão sobre estes, o que tem implicado em frequentes discussões no Fompe, o qual reconhece este como um assunto de extrema pertinência e urgência para os Mestrados em Educação, modalidade profissional (MPEs).

Ao expressar a justificativa para este estudo, reportamo-nos às nossas vivências profissionais, pois ser integrante do corpo técnico da secretaria acadêmica do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), responsável pela oferta de mestrado, modalidade profissional, vinculado ao Departamento de Educação (Dedc) – *Campus I* – Salvador da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) nos permitiu a observação acerca das questões ou situações cotidianas do funcionamento do curso e conseqüentemente, sobre os conflitos no que se refere aos formatos de TCFC apresentados na Pós-Graduação *stricto sensu* modalidade profissional no Brasil, na área da Educação.

Ingressamos no Gestec em 2011, na condição de estagiária, quando o Programa estava na fase de início de funcionamento, composição do corpo técnico e publicação do seu primeiro edital do processo seletivo. A atuação como estagiária, consistiu no desenvolvimento das atividades de atendimento ao público, conferência e entrega de material, conservação do patrimônio do Programa, envio e recebimento de correspondências físicas e eletrônicas, elaboração de documentos oficiais, participação nas diversas reuniões, inclusive de colegiados, dentre outras. Nesta época, também, conheci o “mundo da pós-graduação”, que até então somente conhecíamos de ouvir falar e que nos parecia ser algo distante de alcançar.

Em 2012 concluímos a graduação em Pedagogia na Uneb e o vínculo como estagiária foi interrompido. Ainda neste ano retornamos ao Programa, dessa vez na condição de bolsista, decorrente da parceria celebrada entre a Universidade e outras instituições de Educação Superior. Permanecemos nesta condição até o primeiro semestre de 2013, quando assumimos a função técnica, em empresa contratada, para prestar serviços terceirizados à Uneb, cuja alocação de trabalho é o Gestec.

A inserção no corpo técnico desse Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como a convivência com professores e discentes, instigou-nos a querer conhecer sobre a dinâmica desta modalidade de Pós-Graduação. Ademais, a Coordenação do Programa sempre incentivou e possibilitou que o corpo técnico participasse de eventos da área, principalmente,

a fim de possibilitar maior conhecimento sobre as especificidades e particularidades desta modalidade, proporcionando, assim, o desenvolvimento de um trabalho consciente e reflexivo.

A participação nos eventos: Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (Fompe), Reunião do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e as Jornadas Acadêmicas promovidas pelo Gestec, permitiu presenciar várias discussões, sendo inúmeras com ênfase na temática quanto aos formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso dos Mestrados em Educação, modalidade profissional. Nessas discussões, verificamos a existência de dificuldade no entendimento por parte de docentes e discentes, sobre a diversidade de formatos de TCFC. Ressaltamos que as discussões derivaram da observação do elevado número de trabalhos em formato de dissertação, conforme relatos apresentados pelos docentes nos eventos dos quais participamos, quando a mencionada Portaria nº 17/2009 previa outros formatos, em atenção à aplicação do resultado da pesquisa na atividade de atuação profissional do pesquisador.

A título de esclarecimento inicial, do total de 1.522 (mil quinhentos e vinte e dois) TCFCs apresentados no âmbito dos MPEs, a partir de 2012 até o primeiro semestre de 2016, período delimitado para a realização desta pesquisa, 1.483 (mil quatrocentos e oitenta e três) trabalhos têm estrutura de dissertação, enquanto 39 apresentam outros formatos.

A partir da conjuntura exposta, e considerando que a Capes permite o desenvolvimento de trabalhos, além do formato dissertação, foram tecidos alguns questionamentos: qual o conhecimento, por parte dos professores e mestrados, acerca das possibilidades dos formatos de trabalhos que podem ser elaborados? O que leva orientandos e orientadores a optarem por dissertação? Os trabalhos apresentados são divulgados?

Nesse contexto, considerando que a discussão em torno do produto (nesse sentido, produto como materialização da aplicação) resultado da pesquisa nos Mestrados em Educação, modalidade profissional, tem ganhado força no cenário científico, em consequência da diversidade de formatos orientada pela Capes e a grande concentração do formato dissertação, formulamos a seguinte questão problema de estudo: de que forma a cultura acadêmica influencia o processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso (TCFCs) nos Programas de Mestrados em Educação, na modalidade profissional no Brasil?

Nesta direção, o objetivo geral estabelecido consiste em elaborar documento de referência, na estrutura de E-book, que aborde breve descrição dos formatos dos TCFCs dos

Programas de Mestrados em Educação, modalidade profissional no Brasil, a partir da relação entre cultura acadêmica e o processo de elaboração dos mencionados TCFCs.

Para alcançar o objetivo estabelecido, trabalhamos com os seguintes objetivos específicos: Investigar a legislação que normatiza a pós-graduação no Brasil, em especial, do mestrado em educação, modalidade profissional; Discutir a influência, o ritual da cultura acadêmica na de elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso; Investigar os formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados nos cursos de Mestrado em Educação do Brasil, modalidade profissional.

O estudo aqui apresentado tem como lócus de investigação os 47 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, da área da Educação, distribuídos nas 05 regiões do Brasil, nos quais investigamos seus regulamentos, no que diz respeito às normas previstas para a apresentação dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso. Deste quantitativo, 28 foram eleitos para o envio de questionários, em virtude de somente este quantitativo já ter turmas concluintes.

Os sujeitos da pesquisa foram classificados nas seguintes dimensões: a) dimensão discente, composta por discentes que apresentaram Trabalho no Formato Dissertação (DTD), discentes que apresentaram Trabalhos em Formatos Variados (DTV); b) dimensão docente, composta por Coordenadores dos Programas (CP), Orientadores de Trabalhos no Formato de Dissertação (OTD); orientadores de Trabalhos em Formatos Variados (OTV).

Nosso mergulho nesta pesquisa está organizado em oito seções: a primeira apresenta o objeto e proposta de estudo, a motivação para a pesquisa, sua justificativa e objetivos elencados.

Na segunda, descrevemos, de forma breve, a trajetória da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, até chegarmos à Pós-Graduação *Stricto Sensu* modalidade profissional, e em especial, os Programas de Mestrado em Educação, modalidade profissional.

A terceira seção tem como foco a cultura acadêmica e suas influências nas ações dos sujeitos e nos Trabalhos de Conclusão Final do Curso que são apresentados no meio acadêmico, e, mais precisamente, nos mestrados na modalidade profissional. Nesse sentido, tecemos, também, uma breve reflexão a respeito da cultura organizacional, em instituição universitária, com o objetivo de melhor entendermos o conceito de cultura acadêmica, em especial, expressa na escrita dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso, na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, área da Educação. A atenção em estudar a cultura organizacional ainda se justifica pelo fato do conceito de cultura acadêmica derivar desta, assim sendo, nada mais razoável que partimos dela.

A quarta seção aborda as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e suas influências no processo de difusão da informação e do conhecimento. Categoria de análise fundamental para justificarmos nosso formato idealizado concernente ao resultado da pesquisa: um E-book.

A quinta seção consiste na apresentação do percurso metodológico, pautado nos parâmetros da pesquisa qualitativa e quantitativa, pesquisa bibliográfica e análise documental, de natureza exploratória e descritiva, amparada pela estratégia do Estudo de Caso. A coleta de dados valeu-se da pesquisa documental, consulta à Plataforma Sucupira, consulta às páginas oficiais dos Programas e envio de questionários *online* semiestruturados, por meio da ferramenta Google Docs. Nesta seção também apresentamos o lócus da pesquisa e seus sujeitos, a análise dos resultados a partir da técnica da Análise de Conteúdo, para verificação dos dados.

Intitulado Os Trabalhos de Conclusão do Curso apresentados nos Mestrados de modalidade profissional, da área da Educação, a sexta seção conta com as valiosas falas dos colaboradores da pesquisa e a análise dessas, quando respondem sobre os Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados no período de 2012 ao segundo semestre de 2016, no que tange ao quantitativo e frequência dos formatos do TCFC, apresentados nos mestrados profissionais em Educação, bem como as influências que direcionaram a escolha dos formatos dos trabalhos apresentados.

Na sétima seção apresentamos o E-book, produto no qual consta breve descrição sobre os formatos de TCFC disciplinados pela antiga Portaria Capes nº 17/2009 e apresentados no âmbito dos MPEs.

A oitava seção é composta pelas considerações finais, destacando os achados da pesquisa.

2 O CENÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA CRIAÇÃO DOS MESTRADOS EM EDUCAÇÃO NA MODALIDADE PROFISSIONAL NO BRASIL

A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério.
(Darcy Ribeiro)

No século XVII, Pascoal afirmava que “não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes”, Foi partindo deste princípio que decidimos iniciar esta seção trazendo um breve recorte a respeito da história da Pós-Graduação no Brasil para, em seguida, adentrarmos na história da criação e consolidação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional.

2.1 Início dos Programas *Stricto Sensu* no Brasil

Ao analisarmos algumas referências que versam sobre a história da educação superior no Brasil, mais especificamente, sobre a história e implantação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, percebemos que é recente se compararmos aos países europeus e aos Estados Unidos. Registramos que este nível de ensino, em nosso país, surgiu principalmente, como condição imperativa para a formação do professor universitário, assegurando, assim, um quadro de docentes qualificados, condição necessária para a expansão das instituições de ensino superior.

A primeira iniciativa de se normatizar a Pós-Graduação no país, embora esse termo ainda não fosse utilizado, ocorreu quando Francisco Campos, então Ministro da Educação do Brasil, propôs o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, com o intuito organizar o ensino superior no Brasil, revogado mais tarde. De acordo com Santos (2003), somente a partir da década de 1940 o termo Pós-Graduação passou a ser utilizado formalmente, quando, então, o Estatuto das Universidades Brasileiras foi aprovado e, no artigo 71 do referido documento, são citados os tipos de cursos do ensino universitário, conforme se observa a seguir (BRASIL, 1946):

- Art. 71. Os cursos universitários serão os seguintes:
- a) cursos de formação;
 - b) cursos de aperfeiçoamento;
 - c) cursos de especialização;

- d) cursos de extensão;
- e) cursos de pós-graduação;
- f) cursos de doutorado.

Embora o documento formalizasse o uso do termo, não existia de fato uma legislação que atendesse as particularidades da pós-graduação e que a definisse. Assim, surge sem definições e normatizações às suas especificidades, ou seja, marcada por grandes vácuos temporais de legislação e políticas próprias que lhes concedesse base de apoio. Ainda conforme se percebe no Estatuto, existia uma dissociação dos cursos de doutorado em relação aos cursos de pós-graduação.

Após esta norma, a pós-graduação esperou por mais alguns anos para que outra tratasse do assunto, foi quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB, 1961) mencionou no art. 69, alínea “b”, os cursos que poderiam ser ofertados nas instituições de ensino superior do país. Assim, em 1965, em resposta ao ministro da educação da época, que solicitava um pronunciamento do Conselho Federal de Educação quanto ao item abordado na mencionada alínea “b” bem como uma definição referente ao termo Pós-Graduação, surge o Parecer Capes nº 977/65, mais conhecido como Parecer Sucupira, em homenagem ao professor Newton Sucupira, relator do documento.

O parecer surge da observação de que existia uma falta de definição e regulamento sobre os cursos de Pós-Graduação no Brasil e assim tentar estabelecer algumas definições e normatizações para esta, como por exemplo, conceituar o termo Pós-Graduação, designando este para todo e qualquer curso que se segue à graduação; diferenciar a Pós-Graduação *Lato Sensu* da *Stricto Sensu*, determinando que ao concluir a primeira o estudante receba certificado, enquanto ao concluir a segunda recebe diploma; conceituar mestrado e doutorado; mostrar a necessidade da instauração da Pós-Graduação no país.

Além disso, existia “a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos Pós-Graduados” (BRASIL, 1965, p.03), com o objetivo de libertar o país da dependência das instituições estrangeiras no atendimento à indústria brasileira com profissionais altamente qualificados, o que não era possível somente com os cursos de graduação. Sem contar que a implantação de um Programa de Pós-Graduação representava “condição básica para conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário” e condição essencial no sentido de que as instituições se transformassem em centros criadores de ciência e cultura.

Como o Brasil não tinha experiência suficiente quanto ao assunto em questão, o Conselho Federal de Educação recorreu aos modelos de Pós-Graduação implantados em outros países, mais precisamente, ao modelo de Pós-Graduação instalado nos Estados Unidos,

que no momento era a referência de sucesso utilizado pelos demais países, para entender a organização acadêmica e pedagógica deste tipo de Programa, e assim, ter orientação e inspiração quanto ao sistema a ser criado no país.

É no Parecer Sucupira, também, que pela primeira vez no país se faz referência aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na modalidade profissional, resultado da observação de que nos Estados Unidos o doutorado e mestrado tanto poderiam ser em pesquisa quanto profissional. Outro ponto que nos leva a esta inferência consiste nos motivos para a implantação da Pós-Graduação, já que um deles é “assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores” (BRASIL, 1965, p.03).

Imprescindível é reconhecer que este parecer foi o documento que referendou de vez a Pós-Graduação no Brasil e até hoje é considerado o documento base, contudo, embora datado de 1965, continua sendo atual. Também é interessante destacarmos que mesmo o Parecer Sucupira, fazendo referência a dois eixos de Pós-Graduação, o acadêmico e profissional, apenas os cursos acadêmicos foram implementados à época e permaneceram com a atuação única durante anos.

2.2 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é fruto de uma idealização do educador Anísio Teixeira. Foi fundada no dia 11 de julho de 1951, pelo Ministério da Educação, e, na época, chamava-se Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. (CAPES, 2008). De acordo com Jorge Almeida Guimarães, presidente da Capes no período de 2004 a 2015, a trajetória da Capes se confunde com a da Pós-Graduação brasileira (CAPES, 2011), até porque não tem como falar da história de um sem mencionar o outro, já que o crescimento dos dois aconteceu concomitantemente.

Sua criação está atrelada à necessidade da formação de profissionais especializados “nos mais diversos ramos de atividade: cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais” (CAPES, 2008) para atender o fortalecimento do setor industrial, bem como às demandas da administração pública, visto que

o país passava por um período de transformações com o segundo governo de Getúlio Vargas, que objetivava alavancar as áreas política, social e econômica do Brasil.

Em entrevista para a Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), Almir de Castro, que trabalhou na Coordenação de 1954 a 1964, disse que “de meados de 1960 a janeiro de 1961, foram criadas a maioria das universidades que não existiam nos primeiros nove anos da instituição” (CAPES, 2011). A partir deste relato, já observamos a importância da Capes para expansão e democratização da Educação Superior, algo bastante necessário ao país na época, visto que conforme literaturas que versam sobre o assunto, a exemplo do Parecer Sucupira de 1965, as universidades públicas eram e são consideradas acessíveis para poucos, fato que ainda se mantém até os dias atuais.

Da data da sua criação até antes de 1964, a Capes trabalhava, basicamente, intermediando a concessão de bolsas de estudos para formação no país; aperfeiçoamento para formação dentro do país e no exterior. Essa iniciativa surgiu em 1953, com a criação do Programa Universitário, a qual permitiu ainda a contratação de professores visitantes estrangeiros, estimulou atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições e apoiou a eventos de natureza científica (CAPES, 2011).

Após a aprovação do Parecer Sucupira (977/1965), que regulamentou a Pós-Graduação no país, conforme já mencionado, a Capes assume “novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras” (CAPES, 2008). Essa decisão não só fortalece a Capes, como lhe confere mecanismos que possibilitam expandir a Pós-Graduação, passando, em seguida, a também ser o “órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*” do país. (CAPES, 2008). Ressaltamos, aqui, que tal decisão contribuiu fortemente para estreitar a relação desta agência com a comunidade acadêmica e científica, conferindo-lhe assim mais elementos para a sua consolidação.

Em 1990, o governo do então presidente Fernando Collor de Melo extinguiu a Capes no dia 15 de março. Essa iniciativa provocou a indignação da comunidade, a qual se mobilizou e conseguiu com que a decisão fosse anulada. Assim, antes mesmo que completasse um mês da sua extinção a Capes é recriada, no dia 12 de abril. (CAPES, 2008) Essa mobilização da comunidade acadêmica pode ser traduzida como a consolidação, representatividade e reconhecimento desta agência junto ao meio acadêmico e científico.

Em 2007, reconhecida a relevância e contribuições da Capes para o cenário educacional e de pesquisa e, mais precisamente, para o ensino superior, a agência de fomento teve sua estrutura organizacional e competências restruturada por meio da Lei nº 11.502/2007,

posto que além de ser responsável pelo fomento para a formação de recursos humanos de alto nível, objetivo principal pelo qual foi criada em 1951, e pelo o acompanhamento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* desde 1976, (Capes, 2008), passou a,

subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (BRASIL, 2007).

Essa decisão do governo da época promoveu a integração entre a educação superior e a educação básica. Tal deliberação surgiu em adequação ao solicitado pela LDB (Lei nº 9394/96), quando faz observação à formação dos professores que lecionam na rede básica de ensino.

Hoje, transcorridos 65 anos desde a sua criação, a Capes é a instituição de referência no tocante à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo de sua competência as seguintes linhas de ação:

- Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- Acesso e divulgação da produção científica;
- Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- Promoção da cooperação científica internacional;
- Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2008)

De acordo com informações da Capes (2011, p. 9), quando esta agência foi criada “contava com pouco mais de 60 mil alunos no ensino superior e a Pós-Graduação, praticamente, não existia” e nem era regulamentada. Dados recentes demonstram que “em 2011, 60 anos após a sua criação, mais de 50 mil alunos se titularam em cursos de mestrado e doutorado, sendo 12 mil doutores”. (CAPES, 2011, p. 9). Em 2013, o país contava com 219.987 alunos matriculados na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, distribuídos em cursos de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional. (RODRIGUES et al, 2015). Já em 2015, o número de alunos matriculados na Pós-Graduação *Stricto Sensu* passa para 251.681, distribuídos da seguinte forma: 121.451 matriculados em cursos de mestrado acadêmico, 102.365 matriculados em cursos de doutorado e 27.865 em cursos de Mestrado Profissional (GEOCAPES, 2016).

Ao observamos a trajetória da Capes, percebemos que seu desenvolvimento não esteve somente atrelado ao crescimento da Pós-Graduação brasileira, na realidade sua atuação ao longo destes anos contribuiu para a consolidação e crescimento deste nível de formação.

2.3 O fenômeno dos Mestrados Profissionais: especificidades e legislação

A Capes (2014) define o mestrado profissional como:

Uma modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mundo do trabalho.

Ao observarmos essa definição da Capes, fica fácil entender o motivo da crescente implantação, recomendação e procura por esta modalidade de Programa, haja vista que a mesma permite que os discentes atuem no próprio *locus* de atuação profissional e proponham pesquisas interventivas que possibilitem melhorar estes ambientes ao mesmo tempo em que se qualificam.

Embora o Parecer Sucupira (1965, p. 05) já fizesse referência à existência da Pós-Graduação *Stricto Sensu* modalidade profissional em outros países, a exemplo dos Estados Unidos, e deixasse explícita a intenção da criação desta modalidade de curso no Brasil, quando nos remete que um dos motivos da necessidade de regulamentação e instauração da Pós-Graduação “era assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores”, sua inserção no Brasil iniciou tímida e marcada por muita resistência no meio acadêmico.

Hoje, essa modalidade de Pós-Graduação tem se destacado no cenário educacional. Está consolidada e vem crescendo o interesse pela quantidade e qualidade das pesquisas desenvolvidas, pela qualificação do corpo docente que luta diariamente por ideais que fortaleçam a identidade dos Programas, Prova disso é o crescente número de aprovações e recomendações de mestrados profissionais junto à Capes, que conta atualmente com 746 de cursos, reconhecidos e recomendados pela Capes, conforme quadro 01 apresentado a seguir:

Tabela 01 - Dados Quantitativos de Programas Recomendados e Reconhecidos pela Capes

Nome	Total de Programas de pós-graduação ²					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
Administração, ciências contábeis e turismo	191	48	4	77	62	249	109	65	75
Antropologia / arqueologia	31	10	0	0	21	52	31	21	0
Arquitetura e urbanismo	67	23	0	17	27	91	49	26	16

² Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado; MP: Mestrado Profissional e ME/DO: Mestrado e Doutorado.

Artes / música	59	24	0	7	28	87	52	28	7
Astronomia / física	62	15	1	2	44	106	59	45	2
Biodiversidade	145	48	0	6	91	236	139	91	6
Biotecnologia	65	16	3	9	37	101	52	40	9
Ciência da computação	78	33	2	11	32	110	65	34	11
Ciência de alimentos	58	18	0	8	32	90	50	32	8
Ciência política e relações internacionais	48	16	1	10	21	68	37	21	10
Ciências agrárias I	225	59	1	20	145	370	204	146	20
Ciências ambientais	123	54	5	33	31	153	84	36	33
Ciências biológicas I	64	10	1	4	49	113	59	50	4
Ciências biológicas II	76	10	2	8	56	132	66	58	8
Ciências biológicas III	36	6	0	1	29	65	35	29	1
Ciências sociais aplicadas I	84	30	0	17	37	116	65	35	16
Direito	106	63	0	7	36	137	98	34	5
Economia	70	24	1	17	28	97	51	29	17
Educação	177	56	0	47	74	249	130	74	45
Educação física	67	27	0	3	37	102	62	37	3
Enfermagem	76	16	2	23	35	111	51	37	23
Engenharias I	125	45	3	23	54	177	98	56	23
Engenharias II	98	37	1	14	46	144	83	47	14
Engenharias III	128	41	1	29	57	185	98	58	29
Engenharias IV	90	34	2	14	40	130	74	42	14
Ensino	157	41	5	82	29	177	68	33	76
Farmácia	68	22	3	7	36	102	57	38	7
Filosofia	47	20	1	2	24	71	44	25	2
Geociências	57	13	0	3	41	98	54	41	3
Geografia	64	26	0	3	35	99	61	35	3
História	72	22	0	10	40	112	62	40	10
Interdisciplinar	354	138	14	98	104	457	241	118	98
Letras / linguística	157	56	1	9	91	248	147	92	9
Matemática / probabilidade e estatística	59	22	3	6	28	87	50	31	6
Materiais	36	12	2	4	18	54	30	20	4
Medicina I	105	8	3	25	69	172	77	72	23
Medicina II	106	17	3	15	71	177	88	74	15
Medicina III	49	1	4	12	32	81	33	36	12
Medicina veterinária	82	23	0	9	50	131	73	49	9
Nutrição	32	17	0	3	12	43	28	12	3
Odontologia	106	18	4	24	60	165	78	63	24
Planejamento urbano e regional / demografia	48	21	2	9	16	64	37	18	9
Psicologia	92	31	0	7	54	145	84	54	7
Química	73	23	2	3	45	117	68	46	3
Saúde coletiva	90	13	3	39	35	125	48	38	39
Serviço social	34	15	0	0	19	53	34	19	0
Sociologia	54	18	1	3	32	86	50	33	3
Teologia	21	6	0	3	12	33	18	12	3

Zootecnia / recursos pesqueiros	69	30	1	4	34	103	64	35	4
Totais	4381	1376	82	787	2136	6471	3495	2205	771

Fonte: Plataforma Sucupira, 2017. <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>

Transcorridos 30 anos da promulgação do Parecer Sucupira é que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* modalidade profissional teve sua institucionalização e ampliação iniciada no país, sendo recomendada pela primeira vez pela Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, do Ministério da Educação (MEC) que define os mestrados profissionais como cursos dirigidos à formação profissional.

A referida Portaria possui 07 artigos, através dos quais regulamenta como os Programas devem funcionar; determina condições de logística, infraestrutura, formação do corpo docente, estrutura curricular, possíveis formatos de trabalhos finais de curso; financiamento. Conforme Bispo (2014, p.05) no seu artigo A Trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: uma abordagem dinâmica e multidimensional, essa portaria foi fruto de uma comissão instituída pela Capes, com o objetivo de “analisar as demandas do **mundo do trabalho** e averiguar a possibilidade de aproximação dos cursos *Stricto Sensu* com o contexto empresarial” (grifo nosso).

Essa preocupação da Capes comunga com o contexto social, político e econômico vivido na década de 90, pois foi nesta época que ocorreu a explosão da área da computação, quando a era digital conquistou de vez o seu espaço e passou a ser, quase que obrigatória, em todos os segmentos sociais. Conforme Gennari (2001, p. 30), a década de 90 “representou um período de grandes transformações na sociedade brasileira sob a égide da globalização”, iniciando processos transformativos sociais que exigiram um movimento em “duas vias” que possibilitou o encurtamento de fronteiras, o estabelecimento da integração entre pessoas a nível mundial, permitiu a abertura da economia e a chegada de indústrias e fábricas, mas, ao mesmo tempo, uma dependência do agronegócio e uma estagnação econômica.

Nesse sentido, a necessidade de formação e preparação de pesquisadores e profissionais altamente qualificados, demandou a atuação dos mestrados profissionais, de acordo com o que expressa Hartz e Nunes (2006, p.56) quando trazem que:

A criação dos MP's buscou responder aos desafios atuais apresentados pela sociedade do conhecimento, que demanda um profissional com perfil aberto, criativo, questionador e capaz não apenas de se adaptar, mas de gerar e propor mudanças, motivado e instrumentalizado para se capacitar, em caráter permanente e consciente desta necessidade.

Nessa perspectiva, observamos que o objetivo essencial da Capes é possibilitar uma formação que capacitasse profissionais para propor processos inovadores e a produção do

conhecimento, que resultasse na resolução dos problemas, não apenas na percepção destes. É importante elucidar as características das modalidades de cursos *Strictu Sensu*, para além do “imaginário popular acadêmico”, em estágios de comparação que vai de encontro com o que a legalização que referencia, qualifica e disciplina os Programas de Pós-Graduação na modalidade profissional. Por outro lado, o mestrado acadêmico baseado em uma erudição tradicional de verificação e validação de conceitos e fenômenos observados pelos pesquisadores.

Não há dúvida de que consiste ao mestrado profissional (MP), pois exige uma base teórica estruturada/fundamentada, levando em consideração a experiência, engajamento e vivência profissional do pesquisador, atuando diretamente no problema de pesquisa, com igual rigor quanto à modalidade acadêmica. Nesse interim, o que distingue as modalidades é o nível de aplicação e estruturação de difusão e retorno social, seja em conceitos e práticas no âmbito universitário, ou em outros campos que necessitam de um produto baseado na vivência cotidiana do problema, meta final de um processo investigativo acadêmico/profissional.

Assim, com o movimento de difusão dos pressupostos epistêmicos dos mestrados profissionais que vai além da constituição do produto (nesse sentido, produto como materialização e retorno dos resultados investigativos), permitindo que os discentes egressos tenham perfis de pesquisadores para atuar nas instituições de educação superior, ou em outras áreas, e não apenas com foco na docência, como ocorre nos cursos de modalidade acadêmica, percebeu-se o valor e as possibilidades de contribuições dos MPs, tanto que no dia 05 de maio de 2006, durante uma reunião no estado de São Paulo para discutir as diferenças entre Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico, é instituído o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FORPROF), “visando um diálogo permanente entre os coordenadores dos mestrados profissionais do país e os representantes da Capes e da sociedade civil organizada” (FORPROF, 2009). Os encontros do FORPROF são destinados aos coordenadores de Programas, ocorrem periodicamente e buscam sempre “avaliar e propor ações que visem construir a excelência e a sustentabilidade dessa nova modalidade de mestrado da Pós-Graduação brasileira” (FORPROF, 2009).

Transcorridos três anos da divulgação da portaria 47/1995, que recomenda os Mestrados de modalidade profissional, em 16 de dezembro 1998, após a promulgação da Lei nº 9394/96, a qual possui um capítulo destinado à Educação Profissional, a Capes publica a

Portaria Normativa nº 080/1998³, que reconhece os cursos de Mestrados Profissionais, partindo da premissa da necessidade da formação de profissionais:

a) aptos a elaborar novas técnicas e processos, que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística” **ou seja, que atendessem à demanda não só da pesquisa acadêmica**; b) que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação; c) que prezasse pelos níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional (BRASIL, 1998, p.01, **grifo nosso**)

Essa Portaria legitimou o espaço para a submissão de propostas de cursos de mestrado, Modalidade Profissional junto à Capes, por isso é considerada como o principal documento de referência para essa modalidade de curso.

Vale salientar que, embora a discussão em torno do mestrado profissional tenha começado apenas a acalorar em meados da década de 90, cuja regulamentação ocorreu somente a partir da Portaria Capes nº 080/1998, “em 1998 já havia vários cursos de mestrado cuja perspectiva era mais profissional” que acadêmico (CAPES, 2016). Takahashi et al (2010) no artigo “Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico em Administração: Convergências, Divergências e Desafios aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil”, fazem referência a existência de um mestrado profissional em Administração de Empresas na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV/SP) no ano de 1974 e outro em Administração e Desenvolvimento Empresarial na Universidade Estácio de Sá (UNESA), no ano de 1994.

Significa que a modalidade ultrapassa a regulamentação e recomendação, nasce com objetivos de atender as demandas de formação de profissionais.

Os avanços no tocante ao mestrado profissional não cessam. Desse modo, “a partir de 1999, a questão do mestrado “profissionalizante”, como era então denominado, foi objeto de debate em várias reuniões do Conselho Superior e do Conselho Técnico Científico da Capes (CTC)” (BARROS et al, 2005, p. 03), bem como outras iniciativas e frutíferos debates continuaram a ser traçados.

Ao conceder entrevista para o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FORPROF), em 2009, o então presidente da Capes, Jorge Guimarães, informa que uma nova portaria seria lançada a respeito dos mestrados profissionais e que esta *viria para disciplinar o*

³ Revogada pela Portaria Capes 131 de 28 de junho de 2017, que dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf>>

modalidade. Destarte, no dia 22 de junho de 2009, o MEC publica a Portaria Normativa nº 7/2009 com o objetivo de regulamentar os mestrados profissionais no âmbito da Capes, passando esta fundação a ser a grande responsável pela regularização dessa modalidade. Esta portaria logo é revogada pela Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro do mesmo ano, com o objetivo de acrescentar alguns parâmetros referentes aos critérios de avaliação desses Programas pela Capes. A Portaria Normativa nº 17/2009 representa a reafirmação, consolidação e importância dos Programas de Pós-Graduação na modalidade profissional como espaço de formação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Neste documento, encontramos as normas para submissão de propostas de cursos, definindo os itens a serem observados no ato da elaboração da proposta, a saber: apresentação de estrutura curricular objetiva e coerente; perfil do corpo docente; apresentação da carga horária docente; apresentação de questões administrativas, como prazo para apresentação do Trabalho de Conclusão Final do Curso; as instituições que têm competência para ofertar os cursos e os objetivos dos mestrados profissionais, os quais serão trazidos no decorrer do estudo.

A Portaria esclarece, também, a questão da equivalência entre o mestrado profissional e o acadêmico, já que a Capes institui que o título de mestre obtido nos MPs “reconhecidos e avaliados pela Capes e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e validados pelo Ministro da Educação tem validade nacional” (CAPES, 2009, p.1), sem qualquer tipo de restrição, ou seja, são concedidos aos portadores deste título os mesmos direitos, inclusive para ingresso à docência no Ensino Superior e participação em qualquer edital que exija a titulação de mestre.

Em 21 de outubro de 2015, com o objetivo de alterar o art. 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a gratuidade do ensino em estabelecimentos de ensino superior públicos, a Câmara dos Deputados aprovou o texto-base da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 395/14, permitindo às universidades cobrarem por cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, extensão e mestrado profissional. Essa decisão gerou polêmica no meio acadêmico, sendo questionada e rejeitada, já que representava um retrocesso às conquistas da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, principalmente, no que diz respeito ao seu reconhecimento como curso equivalente ao mestrado acadêmico. Sem contar que, de certa forma, isso seria retomar o pensamento de que esta modalidade assumiria semelhança a um *Master of Business Administration* (MBA), como outrora alguns o concebiam.

2.4 Início dos Mestrados em Educação na Modalidade Profissional no Brasil

Até 2008 os cursos de mestrado, modalidade profissional, já haviam conquistado várias áreas do conhecimento, exceto a educação. Assim, “com o crescimento dos MPs em diferentes instâncias de atuação, a Área de Educação inicia o processo de implantação de cursos nessa modalidade” (HETKOWSKI, 2016, p. 14) quando, então, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) oferta a primeira turma de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. A partir dessa iniciativa é visível que o crescimento dos Mestrados em Educação na modalidade profissional (MPE) não cessou. Hoje, é possível encontrarmos MPE em todas as regiões do país, tanto na esfera pública quanto na iniciativa privada, sendo que a maior concentração encontra-se na rede pública, conforme posteriormente demonstrado na tabela 01 (p. 30-31).

Os MPEs representam uma conquista para a sociedade e para os profissionais que atuam na Educação, seja em espaços formais ou informais, já que significam oportunidades únicas para a formação e qualificação. Para a Educação Básica, representa uma política de formação de professores almejada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 e auxilia o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE nº 02 de 1 de julho de 2015). Ademais, os MPEs também se configuram como resposta às constantes queixas de que faltava uma verdadeira integração entre academia e escola, entre teoria e prática; entre experiência e epistême; entre profissão e academia; entre reflexão e modo de vida; entre discurso e fazeres, e; entre Educação como ato político comprometido com a sociedade para além das paredes da Universidade, superando a análise dos problemas educacionais para elaboração de propostas à solução das mesmas.

A esse respeito, Negret (2008, p. 218) diz que:

Esse desafio que significa o verdadeiro sentido da universidade, implica a inserção dos MP no seio da sociedade para realizar com eficácia e clareza os estudos e análises, e desse modo, alcançar a compreensão dos conflitos e problemas socioambientais no território nacional e propor soluções científicas e técnicas.

É importante esclarecer que os MPEs não são destinados somente às pessoas com formação na área da educação ou ensino, mas para todos os profissionais que têm interesse

em desenvolver pesquisas nesta área; para aqueles que têm interesse em desenvolver pesquisas aplicadas à educação.

2.5 Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação

O Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (Fompe) é uma entidade sem fins lucrativos, voltada para o fortalecimento, disseminação e consolidação dos MPEs no âmbito do cenário educacional brasileiro, concebido com o desígnio de intensificar o:

Desenvolvimento da ciência, da educação e de práticas inovadoras junto aos espaços educacionais formais e não formais, ampliando a participação e a imersão dos seus pesquisadores nos ambientes educacionais e, conseqüentemente, possibilitar a efetiva parceria entre Universidade e Redes Educacionais (FOMPE, 2016).

O Fórum teve seu início idealizado na cidade de Recife/Pernambuco, em 2013, durante a reunião do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd - FORPRED, quando alguns coordenadores⁴ de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, modalidade profissional, reunidos, perceberam que era necessário existir uma representatividade que de fato defendesse os interesses desse tipo de curso, na área de Educação, junto à Capes, visto que, na concepção desses educadores, as entidades representativas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, não representavam as especificidades dos cursos, na modalidade profissional, ficando todas as tomadas de decisões concentradas em torno dos cursos da modalidade acadêmica, o que inibia a abertura de novos cursos de modalidade profissional, bem como dificultava a consolidação dos existentes.

A Comissão formada pelos supracitados professores decidiu, assim, elaborar um documento, baseado nas reuniões do FORPRED e em estudo de documentos legais, o qual intitularam de: “Relatório das condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na área de Educação”, com o objetivo de:

Caracterizar percursos, condições, necessidades, desafios, perspectivas e proposições aos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) no Brasil, a partir de levantamento de dados em documentos e por coleta de dados, por meio do envio e análise de um questionário aos Programas de Pós-

⁴ Bernardo Kipnis da Universidade de Brasília (UnB), Tânia Maria Hetkowski da Universidade do Estado da Bahia (UnEB), José Lucas Pedreira Bueno da Universidade Federal de Rondônia (Unir), Cristhianny Bento Barreiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) e Vanderlei Barbosa (UFLA) da Universidade Federal de Lavras.

Graduação que oferecem Mestrados Profissionais em Educação. (FORPRED, 2013, p.01)

Esse levantamento de informações junto aos Programas teve como finalidade e compromisso “servir de subsídios para o fomento de discussões que favoreçam a consolidação dos Programas de Mestrados em Educação modalidade profissional no âmbito da ANPED/FORPRED e das políticas e ações da Capes”. (FORPRED, 2013, p. 01).

Até o momento, já foram realizadas 04 reuniões do Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação, sendo a primeira edição ocorrida na cidade de Salvador - Bahia, no ano de 2014, na qual estiveram presentes 22 coordenadores de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, conforme informações disponíveis nos arquivos do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (Uneb), instituição que sediou o encontro. A reunião do primeiro Fompe contou, ainda, com a participação da Professora Bernardete Angelina Gatti, que teceu reflexões relevantes a respeito da importância dos Programas de Mestrado em Educação, Modalidade Profissional, para a sociedade.

No primeiro encontro do Fompe foi constatada “a necessidade de reuniões anuais para encaminhamentos de demandas próprias a esta modalidade, bem como no levantamento de possibilidades e de parcerias com outros órgãos, associações, fóruns, secretarias e ministérios” (FOMPE, 2016). A seguir, apresentamos imagem que registra o primeiro encontro do Fórum.

Figura 01 – Primeira reunião do Fompe em 2013



Fonte: Página Oficial do Fompe, (2016).

O segundo encontro ocorreu na cidade de Juiz de Fora - Minas Gerais, nos dias 14 e 15 de abril de 2015, sediado pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A segunda edição do Fórum contou com a participação de 11 coordenadores e representantes dos Programas. Contou, também, com a presença do Secretário de Educação Básica do MEC, Prof. Manuel Palácios, que na oportunidade teceu reflexões a respeito da relação entre a Pós-Graduação *Stricto Sensu* modalidade profissional e a Educação Básica, e o impacto que essa modalidade de curso causa na rede de Educação Básica. Outra convidada para o evento foi a Profa. Samira Zaidan, que no período era coordenadora adjunta de avaliação para os Mestrados Profissionais da área da Educação (Capes) e contribuiu com a reunião trazendo informações referentes aos elementos constituintes da identidade do mestrado profissional, sua finalidade e forma de atuação.

Na ocasião, foram eleitos os representantes do Fórum do ano de 2015, pelo período de um ano, usando-se como critérios para a eleição, a categoria por vínculo institucional do representante.

Nesse segundo encontro, o Fórum debruçou-se nos seguintes objetivos: “o fortalecimento da identidade coletiva dos mestrados profissionais na área de Educação, o estreitamento do diálogo com o Ministério da Educação e com a Capes”. Conforme se observa, ampliar a visibilidade e consolidar de uma vez por todas os MPs no cenário educacional tem sido o mote maior do Fompe. Ao refletirmos sobre o tema em questão, fazemos analogia a uma canção popular que afirma que “sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade” (SEIXAS, 1974). É isso que o Fompe faz, discute no coletivo e busca meios de tornar os encaminhamentos produzidos em realidade.

No caminho para o desenvolvimento e construção da sua identidade, que nasce atrelada aos padrões dos cursos de modalidade acadêmica, o Fompe tem sido um espaço relevante de discussões e buscas conjuntas por “definição das Produções Técnicas da área, delimitações das características necessárias do Trabalho de Conclusão Final do Curso dos MPEs (objeto desta pesquisa), Financiamento e rede colaborativa ente os Programas” (II FOMPE, 2015).

Ocorrido na cidade de São Paulo, nos dias 11 e 12 de abril de 2016, o terceiro encontro do Fompe sediado pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), vinculado a Universidade Nove de Julho, teve como tema central de discussão a “Ficha de Avaliação dos MPs em Educação”, o que foi uma conquista do Fompe junto a

Capex, já que a agência outrora utilizava a mesma ficha dos mestrados acadêmicos para realizar a avaliação dos cursos de modalidade profissional, atuação que prejudicava os MPs, em decorrência de suas especificidades e particularidades.

Nesta reunião, dentre os Grupos de Trabalhos (GTs) propostos para discussão, ressaltamos o GT sobre os Trabalhos de Conclusão Final do Curso dos MPs. Grupo que despertou muito interesse dos coordenadores e professores presentes, principalmente, por desejarem encontrar uma solução para a inserção dos outros formatos de TCFC nos respectivos programas.

Atualmente conhecido e respeitado no cenário da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, embora ainda em processo de maior inserção na ANPED, diante da representatividade do Fórum, nos espaços em que se discutem questões relacionadas aos encaminhamentos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, cada vez mais o Fompe tem despertado o interesse dos coordenadores de Programas, de modalidade profissional, que veem neste uma oportunidade de compartilhamento de ações, como uma rede de assessoria.

O mais recente encontro do fórum aconteceu no ano corrente, na cidade de Belo Horizonte, sediado pela Universidade Federal de Minas Gerais, nas dependências do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE). O tema do encontro teve como foco a “Avaliação Quadrienal no âmbito da Capex”, já que a maioria dos Programas passaria por sua primeira avaliação e precisam pensar em estratégias para enfrentá-la.

Como o tema discutido foi a avaliação dos Programas, nada mais justo do que iniciar a discussão trazendo uma fala do representante da área de Educação junto a Capex, Prof. Romualdo Portela, que explicou como se daria a avaliação e quais itens seriam considerados. Integrando a mesa, estava a Profa. Nadia Hage Fialho, representante do Programa Gestec, que levou para a discussão o tema “Construção da Identidade dos Mestrados Profissionais em Educação”, cujo objetivo foi mostrar os caminhos percorridos por esta modalidade de curso, desde as discussões favoráveis e contra a sua implantação, até o seu reconhecimento atual, com artigos relacionados ao tema, publicados em diversos anais de eventos e periódicos indexados e reconhecidos.

Não há dúvidas de que o Fompe cumpriu seu objetivo de consolidar e tornar os Programas *Stricto Sensu*, modalidade profissional, reconhecidos na sociedade e nas instâncias acadêmicas. A prova maior disso é a aprovação da Ficha de Avaliação dos mestrados profissionais, formulário específico proposto pelo Fompe, com critérios que de fato estão voltados às exigências e peculiaridades dos MPs, principalmente, nos quesitos concernentes às produções acadêmicas dos docentes dos Programas, que tinham suas produções avaliadas

do mesmo modo que os docentes acadêmicos. O que imprime uma melhor distribuição no peso das categorias das produções avaliadas, a saber: bibliográfica, técnica e artística na avaliação destes Programas, e assegura o rigor na avaliação.

Essa conquista do Fompe representa para os Programas, uma avaliação justa por parte da Capes, que assim demonstrou entender as particularidades dos MPs, bem como o reconhecimento da sua identidade.

3 CULTURA ACADÊMICA E UNIVERSIDADE: ESTRUTURA, PRODUÇÃO, DIVULGAÇÃO E APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

A iniciativa de estudarmos a cultura acadêmica, nesta seção, ocorreu por entendermos que as instituições de educação superior, assim como as demais instituições, possuem suas tradições e culturas próprias, que interferem na forma de seu desempenho, bem como no ser, fazer e agir das pessoas. Ademais, esta seria uma base que nos permitiria compreender as dinâmicas presentes nas Universidades e na produção dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, na área da Educação, nosso objeto de estudo. Ainda nesse caminho, Zavareze (2008, p. 01) afirma que “um estudo de cultura permite compreender as relações de poder, as regras não escritas, aquilo que é tido como verdade, como valores, crenças, mitos e costumes”.

3.1 Afinal, o que é Cultura?

Isabel Alarcão (2011) nos diz que são as pessoas que concebem vida às instituições educativas, e que uma instituição sem pessoas é apenas um prédio vazio e sem vida. Nesse sentido, a Universidade, instituição educativa, com seus valores e missões pautadas na tríade: Ensino, Pesquisa e Extensão, não seria uma instância educadora se não fossem as pessoas que dela fazem parte, seria apenas um prédio vazio, e vazio em todos os sentidos. É importante destacar que não estamos discutindo os requisitos necessários para que uma instituição de educação superior seja considerada Universidade, nosso objetivo é discutir sobre a cultura acadêmica presente na Universidade, e suas influências na rotina da instituição universitária.

Antes de iniciarmos a discussão sobre cultura, consideramos ser relevante trazermos, de forma breve, o princípio da teoria sociointeracionista de Lev Semenovich Vygotsky, defensor de que as pessoas são seres sociais que aprendem, se desenvolvem em interação com seus pares. De acordo com essa teoria, o ser humano é por natureza um ser social, contextualizado, com identidade formada e construída a partir da interação com outros sujeitos e com o meio no qual está inserido. Ainda segundo o princípio dessa teoria, como sujeito social, na relação com o outro, com o meio e com o mundo, o homem modifica e é modificado, ou seja, a relação é dialética, pois não só assimila as formas culturais como também interfere e as transforma, e assim, nesse movimento ativo, passivo e reativo, se descobre e se constrói enquanto cidadão. (MELLO, 2004).

A ideia de trazeremos essa breve explicação a respeito da teoria sociointeracionista é somente com a intenção de informar ao leitor deste estudo, que a cultura é algo inerente ao ser humano, sendo assim atrelada às suas ações. Essa breve explicação, ainda nos ajudará a compreender o conceito de cultura, aqui adotado, bem como o conceito de cultura acadêmica.

Depois dessa explicação, trazeremos o conceito de cultura. Aprendemos desde cedo na escola que cultura é todo conjunto de costumes e tradições de um povo. Mais tarde, descobrimos que existem vários entendimentos acerca da cultura, defendidos pelas diferentes áreas, como por exemplo, sociologia, economia, administração, política, história, psicologia, antropologia, educação, enfim, evoca interesses multidisciplinares, de acordo com suas bases epistêmicas e científicas.

Em uma pesquisa, há sempre vários vieses teóricos possíveis de serem seguidos. Nesse sentido, Geertz (2008, p. 04) considera que “o ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher”. Assim, para este estudo, adotamos o conceito de cultura do antropólogo Geertz (2008, p. 66), que a conceitua como:

Um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Ao falar sobre a relação homem cultura, Geertz (2008) nos traz duas ideias, a primeira é que a cultura é um conjunto de mecanismos de controle, regras de convivência, como por exemplo, regras e instruções para controlar o comportamento. A segunda consiste na concepção de que o homem é o ser vivo que mais depende de tais mecanismos de controle, para ordenar seu comportamento.

Ao refletirmos sobre o pensamento de Geertz, observamos que o conceito de cultura está para além de costumes e tradições de um povo, visto que também representa controle, domínio e poder. Não precisamos ir muito longe para compreendemos esse ponto de vista de Geertz, basta nos lembrarmos de que quando os europeus chegaram ao Brasil utilizaram de valores simbólicos para incutir sua cultura na população que aqui habitava.

Ainda nesse sentido, Geertz (2008, p. 33) complementa que, se:

Não dirigido por padrões culturais - sistemas organizados de símbolos significantes - o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma.

A assertiva do autor nos leva ao entendimento de que as relações e produções de bens de consumo e/ou de costumes constituídos na coletividade e na relação entre os pares produzem símbolos que os identificam e trazem sentido às ações do homem, enquanto sujeito social, sem os quais estas seriam abstratas e sem limites, desequilibradas, colocando o homem em estado animalesco, e toda a sua vivência e experiência não teria sentido e significado, ou seja, não haveria trocas de informações e diálogos, o que transformaria a sociedade em um caos incontrolável. A cultura para Geertz, assim, funciona como um padrão inerente à condição humana, que sufoca a animalidade e faz (re) tornar o homem a humanidade.

Nesse mesmo caminho, Geertz (2008, p.33) nos diz que “a cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade”. A cultura de um povo é o que constitui sua identidade, é o seu cartão de visita, é o que o diferencia dos demais, fazendo-os únicos. Cultura é, assim, aspecto necessário à condição humana, pautada na presença e convivência em sociedade.

Seguindo ainda esse caminho de Geertz (2008), Pires e Mâcedo (2006, p. 83) propõem que,

A cultura é um dos pontos-chave na compreensão das ações humanas, funcionando como um padrão coletivo que identifica os grupos, suas maneiras de perceber, pensar, sentir e agir. Assim, mais do que um conjunto de regras, de hábitos e de artefatos, cultura significa construção de significados partilhados pelo conjunto de pessoas pertencentes a um mesmo grupo social.

Nesse sentido, os símbolos e marcas construídas nos sujeitos e nos lugares em que (com) vivem e (co) existem estão impregnadas de sentidos que os representam e identificam, não apenas como marcadores, e sim como extensão de si, instituindo outras narrativas de si que constituem o ser/sendo do sujeito, de forma subjetiva e/ou institucionalizada, transitando e (re) compondo os grupos sociais em outros espaços.

3.2 Cultura Institucional e Universidade

As instituições de educação superior assim como as demais instituições sociais e corporativas, são permeadas por crenças, hábitos, significados e símbolos, frutos de valores, crenças e investigações empíricas e científicas, construídas e reconstruídas ao longo das civilizações.

Nas instituições universitárias, as pessoas não se relacionam casualmente, elas são, geralmente, influenciadas, guiadas pela cultura ali presente, e, sem perceber, agem e se comportam de acordo com a cultura da instituição da qual fazem parte. Podemos assim dizer, que toda instituição, seja ela de qual for sua área de atuação, possui sua própria cultura.

A guisa de elucidação a respeito do que seria cultura institucional, adotamos o conceito de Filho (2005, p. 151), que ao se apoiar na cultura organizacional, a compreende como um “campo simbólico no interior do qual os agentes a ela integrados projetam suas ações e reagem no cotidiano, não necessariamente de forma harmoniosa ou mesmo coerente, tendo como centro ordenador um poder central, um **poder dominante** (grifo nosso)”.

A Universidade ao carregar na sua história, no seu cotidiano, símbolos e significados que a singularizam, particularizam, mas ao mesmo tempo a evidenciam como diversa, pois tem a sociedade como seu princípio e referência de normas e valores, constrói a partir de suas ações, crenças e tradições, a sua cultura institucional, a qual fica evidenciada e formatada no modo de agir e proceder das pessoas, a fim de atingir seu principal objetivo: desenvolver e universalizar o conhecimento científico, o desenvolvimento da tecnologia e da inovação.

Ainda é missão da Universidade a função social, a saber: contribuir para a formação do ser humano, seja para o exercício profissional ou para a vida em sociedade, fortalecendo nesse cidadão a reflexão crítica, o compromisso com a construção de uma sociedade democrática e participativa, igualitária e justa.

Na concepção de Chauí (2003, p. 05), sendo a Universidade uma instituição com função social, esta “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Em continuidade ao pensamento, a autora afirma que sendo a Universidade o reflexo do funcionamento da sociedade, “não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada, de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 35). Em outras palavras, a Universidade é a própria sociedade e, se engana quem acredita que exista dualidade.

Ao refletirmos sobre a cultura institucional, como conjunto de regras instituídas a partir de um determinado entendimento de um grupo e compartilhado entre seus pares, percebemos que esta também se encontra atrelada a definição de identidade de uma instituição, ou seja, atribui personalidade e exprime o que se avalia ideal, já que cada uma possui sua própria identidade e cultura.

Neste contexto, na Universidade, a cultura institucional define os componentes e aspectos relevantes do grupo instituído, o qual desenvolve no seu cotidiano, meios para resolver questões externa e interna à instituição, e como funcionam bem, são considerados

válidos e ensinados aos novos membros como a forma correta de proceder, pensar e sentir em relação às dinâmicas que envolvem a instituição, perpetuando seus valores, hábitos e tradições de uma geração para outra.

Embora a sociedade perpassasse por constantes transformações, observamos que muitos costumes e hábitos resistem e são difíceis de superação ou de mudanças, mesmo diante de novos contextos. O que não significa que a cultura institucional seja estática e imutável, muito pelo contrário, ela sofre influências internas e externas.

As influências internas são levadas pelas próprias pessoas que fazem parte das instituições. Já as influências externas são decorrentes das mudanças da sociedade, que sempre acabam influenciando a forma de ser e agir de todos os setores sociais. E, se a sociedade influencia as instituições, o inverso também ocorre. Principalmente, quando essa instituição é a Universidade, que tem como objetivo, formar profissionais e cidadãos aptos para atuarem e contribuírem com a melhoria da sociedade, conforme já mencionado.

Assim, partindo da compreensão de que a cultura institucional define as condutas que se esperam de seus membros, preocupamo-nos em tecer reflexões, neste estudo, a respeito dos aspectos da cultura institucional, para só então partirmos para a questão da cultura acadêmica, pois de acordo com Zavareze (2008, p. 01) “um estudo de cultura permite compreender as relações de poder, as regras não escritas, aquilo que é tido como verdade, como valores, crenças, mitos e costumes”.

A cultura institucional é responsável pela identidade do estabelecimento e define os valores e comportamentos a serem seguidos pelas pessoas pertencentes à instituição, assemelhando-se ao comportamento das pessoas, e esses comportamentos transitam entre concretos, aspectos formais, abertos e visíveis aos olhos, aos subjetivos, ou seja, aqueles poucos perceptíveis, como os psicossociais - comportamentos compreendidos a partir do ramo da psicologia e sociologia, que são os aspectos informais e ocultos (CHIAVENATO, 2004).

Para melhor compreensão destes aspectos, Chiavenato (2004) os compara a um iceberg, sendo os aspectos formais e abertos - visíveis, “que envolvem as políticas e diretrizes, os métodos e procedimentos, objetivos, estrutura e a tecnologia adotada” (MATOS, 2007, p. 256). Enquanto os aspectos informais e ocultos ficam na parte inferior do iceberg – a parte invisível, “que envolvem percepções, sentimentos, atitudes, valores, interações informais e grupais, relações afetivas, que são mais difíceis de compreensão e de sofrer alterações e mudanças” (CHIAVENATO, 2004, p. 182). Um exemplo deste tipo de comportamento são as crenças, as formas de agir e fazer não especificadas claramente, mas presentes nas instituições

de educação superior e que as pessoas, como integrantes destas, adquirem e desenvolvem naturalmente.

Neste sentido, é válido dialogar sobre a questão da Cultura Acadêmica a fim de entender como esta influencia o processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso dos Programas *Stricto Sensu*, modalidade profissional, na área da Educação.

3.3 Cultura Acadêmica

Quando se pensa no formato do Trabalho de Conclusão Final do Curso em cursos de mestrado, remete-se logo à dissertação. Isso pode ser fruto da cultura presente na academia, já que, como vimos no capítulo anterior, os primeiros programas de Pós-Graduação implantados no país foram acadêmicos, e nestes cursos, a produção final para obtenção do título de mestre consistia em escrever uma dissertação, como ocorre, provavelmente, em todos os Programas até o momento.

Conforme foi possível compreender a despeito do conceito de cultura, todo grupo de pessoas reunidas com determinada finalidade tem seus próprios costumes, códigos, simbologias e práticas, e isso os diferencia dos demais, além de imprimir a identidade.

Nesse sentido, partindo do entendimento de cultura, aqui expresso, nos apoiamos no conceito de Duarte, (2008, p. 653) quando entendemos a “cultura acadêmica ou universitária como o conjunto de normas e práticas que professores e estudantes concretizam na universidade, e, portanto, como uma maneira de expressar normas e práticas científicas”. A cultura acadêmica seria, então, a repetição das crenças, dos hábitos, do modo de fazer no meio acadêmico, considerados como certos e verdadeiros, mesmo sem muitas vezes entendê-los.

Esse pensamento é facilmente entendido quando nos reportamos ao antes e depois da inserção na vida acadêmica. Quando entramos na universidade, a princípio, nos sentimos deslocados, pois as pessoas que ali estão têm linguagem própria e comportamentos diferenciados. Não obstante, também retemos e reproduzimos esses costumes, e isso ocorre involuntariamente. Quando nos percebemos, estamos articulando a mesma linguagem, pensamentos e comportamentos. É a cultura acadêmica que nos envolve. Não adquirir esses hábitos causaria estranheza nos sujeitos que compõem a instituição denominada universidade e nos deixariam com o sentimento de não pertencimento a essa comunidade.

A esse respeito Pires e Mâcedo (2006, p. 83) apontam que “a medida que um grupo de pessoas se reúne para desenvolver uma determinada atividade, esse grupo inicia também a construção de seus hábitos, sua linguagem e sua cultura”. Ainda para os autores, a cultura

expressa os valores e crenças que os membros desse grupo partilham (p. 83-84), a qual funciona ainda como construtora de significado social e regimental e impõe normas e regras. Schugurensky e Naidorf (2004, p. 998) ampliam ainda mais esse conceito. Para eles, a cultura acadêmica também representa,

Os discursos, as representações, as motivações, as normas éticas, as concepções, as visões, e as práticas institucionais dos atores universitários. Isso inclui as ideias dos acadêmicos a respeito dos objetivos de seus próprios trabalhos e das três principais funções da universidade ligadas à produção, transmissão e aplicação de conhecimentos acadêmicos (pesquisa, ensino e serviço à comunidade).

Como visto, para estes autores, além da cultura acadêmica se expressar como resultado das mudanças nas estruturas sociais, econômicas e políticas, nas práticas e no modo de agir dos pesquisadores, o que constitui a dialética no contexto de disputas de interesses externas e internas, também está presente nas simbologias, nas representações acadêmicas, a exemplo da produção, norma, formato e finalidade de artigos, de trabalho de conclusão final do curso, ou seja, nas diferentes formas de compreender e empreender o trabalho acadêmico, como desejável. Esses são exemplos de mecanismos incorporados na estrutura da vida acadêmica, os quais são reproduzidos, de forma imperceptível, por já serem estabelecidos e consolidados na cultura acadêmica, o que não nos leva a questionar essas estruturas e o modo de fazer.

No intuito de buscarmos outros autores que possibilitem mais uma compreensão acerca da cultura acadêmica, especialmente, no que tange a predominância da escrita de dissertações como produção final para obtenção do título de mestre nos Mestrados em Educação, modalidade profissional, apoiamo-nos, também, nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu (2002), quando discute o conceito de *habitus*, desenvolvido por ele com o objetivo de “apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionantes sociais” (SETTON, 2002, p. 62).

Bourdieu ainda descreve o *habitus* como “produto da história”, ou seja, a incorporação de comportamentos socialmente apreendidos, produzidos e reproduzidos de forma natural e espontânea ao longo tempo.

Compreender a ideia de *habitus*, como vida em sociedade e interiorização e incorporação da estrutura social, a qual a sociedade produz e induz no indivíduo, que de maneira espontânea reproduz comportamentos socialmente apreendidos, de forma involuntária, ou seja, agir sem pensar para agir, nos aproxima do entendimento de compreender como a cultura acadêmica incorpora regras de condutas, simbólicas e inconscientes no grupo que dela faz parte. A perpetuação do *habitus* nos faz perceber também

a predominância de um poder dominante instituído dentro e fora da instituição universitária, o que compactua para a continuidade dos comportamentos já estabelecidos.

Ainda para o Bourdieu (2002, p. 83) “o habitus é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável”. As palavras do autor, nos levam a entender que mesmo os comportamentos já instituídos e reproduzidos socialmente podem ser mudados, ainda que seja difícil, visto que estes comportamentos estão enraizados nos sujeitos, não só de forma concreta, como também de modo abstrato. Contudo, por ser mutável, novas regras podem ser incorporadas a partir de novo habitus.

O conceito de habitus concebido por Bourdieu (2002) nos leva a perceber o quanto a interiorização da estrutura social, ou seja, a repetição das estruturas a partir de mecanismos inconscientes faz reproduzir modelos sociais dentro dos sujeitos de forma involuntária e impensada. O mesmo acontece com as questões que envolvem a Universidade e sua cultura acadêmica, a qual faz seus membros reproduzirem em seus trabalhos acadêmicos, o modelo de estrutura já preestabelecido, modelo esse concebido como científico e, assim, de padrão a ser continuado.

3.4 A influência da Cultura Acadêmica na escrita do Trabalho de Conclusão Final do Curso

Conforme percebemos até o momento, o viver universitário nos obriga a adotar e cumprir o ritual da cultura acadêmica. São indícios, trabalhos de conclusão de disciplina, a exemplo de artigo, *paper*, projeto, relatório de estágio, trabalhos de conclusão final do curso, seja monografia, dissertação, tese ou outros produtos indicados por modalidade de curso frequentado, os quais a comunidade acadêmica elabora e apresenta a cada final de curso.

O agir na universidade, instituição social de produção e difusão de conhecimento e de formação profissional e cidadã, implica em sua comunidade interna, a saber: discentes, técnicos administrativos e corpo docente, assumir suas tradições e culturas próprias, que interferem na forma de ser, fazer e agir destes sujeitos.

A cultura escrita é fortemente presente na academia, assim como os rituais de iniciação ou passagem. Ribeiro (2000, p.16) destaca que “nenhuma sociedade se exime à prática ritual. Como outros aspectos da estrutura humana, a ritualidade é uma constante cultural”.

Quando o sujeito passa pelo ritual do vestibular e logra a aprovação, logo começam as solicitações de resenhas, resumos, fichamentos, artigos, e por fim, a monografia, para os

cursos que têm essa exigência, cada um com suas especificidades e normas. Nesse processo, inicia a apropriação da cultura escrita da academia e da cultura acadêmica. Nessa apropriação da produção escrita, conhecemos o formato de produção apresentado nos mestrados acadêmicos como Trabalho de Conclusão Final do Curso - dissertação. E assim ocorre porque o mestrado acadêmico é a modalidade de referência que temos sobre esse tipo de curso, uma vez que a modalidade profissional é recente. Logo, a dissertação se torna conhecida, familiar, e assim nos apropriamos dessa cultura acadêmica, até mesmo antes conhecê-la de fato.

Mas, afinal, o que é uma dissertação? Dissertação é um trabalho acadêmico-científico, fruto de uma pesquisa, exigido para a obtenção do grau de mestre. De acordo com Mattos em seu artigo *Dissertações Não - Acadêmicas em Mestrados Profissionais: Isso é Possível?* (1997), do ponto de vista sociológico, dissertação é:

Um rito de iniciação ou de promoção na hierarquia do grupo (comunidade acadêmica), tal como ocorre em qualquer outro, de tribos aborígenes a clubes esportivos. Em essência, é preciso cumprir uma tarefa praticada dentro dele - no caso da academia, usualmente, escrever um texto - e satisfazer a certas exigências na maneira de fazê-lo, sem que haja também, para tal, estrita padronização. (MATTOS, 1997, p. 156)

Como todo rito de iniciação ou passagem, o da dissertação, geralmente costuma ser apresentado perante um público interno e externo a Universidade e avaliado por banca examinadora, que julgará mérito do trabalho e emitirá um parecer final. Essa etapa, Mattos (1997, p. 157) chama de “dimensão social do rito[...]” visto que “[...] precisa acontecer o reconhecimento social por um determinado grupo”.

A cultura acadêmica dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso na Pós-graduação *Stricto Sensu* é marcante, que de acordo com Mattos (1997, p. 157) quando pessoas de diferentes áreas de atuação são submetidas “ao ritual de promoção grupal, praticados com mestrados em meios acadêmicos [...]”, “grande parte dos casos, procurarão adaptar-se” em nome do “prestígio do conhecimento tido como científico, ou do título”. Porém, existirão aqueles que sentirão dificuldades, não conseguirão concluir e se sentirão incapazes, diante do que o autor chama de “tirania do método”, que provoca o “estelionato intelectual”, ou seja, tira a possibilidade de inovação, de se iniciar uma nova prática, da ruptura de paradigmas, algo essencial para a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Vale salientar, que os Trabalhos de Conclusão Final do Curso propostos para a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, fogem do padrão de dissertação conhecido pela academia, uma vez que a Capes na Portaria 17/2009, evidencia a possibilidade de outros formatos além da dissertação.

Ainda para Mattos (1997, p. 163),

Se a academia se supõe credenciada, pela natureza do que produz, a falar ao mundo da empresa e da produção, é forçoso que aceite discutir formas alternativas de produzir conhecimento crítico com finalidades práticas que não o atendimento de suas próprias preocupações e polêmicas internas, ou a manutenção de suas tradições e instituições.

Partindo do pressuposto que o mestrado, de modalidade profissional, agrega estudantes de diversas áreas do conhecimento, principalmente, pessoas que atuam fora do meio acadêmico; concebe outros formatos de apresentação do TCFC, percebemos aqui que a comunidade acadêmica carece repensar essa concepção de estrutura de Trabalho de Conclusão Final do Curso na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na modalidade profissional e mais precisamente, a área da Educação, que tem seus professores orientadores, na grande maioria, oriundos da área das ciências humanas, a qual tradicionalmente é adepta da cultura do formato da dissertação, padrão preestabelecido.

No entanto, a realidade da demanda profissional evidencia a necessidade de quebrar com paradigmas dentro desta instituição, considerada disseminadora da inovação, ainda que para isso tenhamos que iniciar com uma “simples” escrita de metodologia de Trabalho de Conclusão Final do Curso, diferenciado do já preestabelecido.

Ressalta-se, ainda, que fazer uso de outros formatos de TCFC não define o mérito da pesquisa, haja vista que nos TCFCs dos cursos de mestrado, modalidade profissional, as pesquisas apresentadas são realizadas com todo rigor metodológico e fundamentação teórica, o que as credenciam como Trabalho Científico, que como afirma Mattos (1997, p.158) é “antes de tudo, uma condição social associada ao processo de comunicação no esforço humano pelo conhecimento, não um procedimento com valor em si, algo como “uma chave de acesso à realidade”.

Nesse contexto, repensar a tradição acadêmica a partir de uma metodologia inovadora no TCFC, é pensar na epistemologia do mérito científico e social da pesquisa científica e que essa independe do tipo de formato do produto final apresentado no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

4 AS POTENCIALIDADES DAS TIC NA GESTÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU, MODALIDADE PROFISSIONAL

Pensar no mundo contemporâneo é um exercício que perpassa pela tecnologia, uma vez que estas conota outra forma de se relacionar, aprender e conceber o mundo ao nosso redor, pois a cada dia são construídos novos suportes para dinamizar e facilitar as demandas do cotidiano. Assim, no decorrer do limiar da História da humanidade, o homem (enquanto sujeito da falta), vem construindo e transformando os recursos naturais em prol da sobrevivência, instituindo o domínio sobre a técnica, como instância de poder e latência, estabelecendo como meta a otimização e a resolução das adversidades.

Como sabemos, "quem detém conhecimento detém poder" e por isso o conhecimento é considerado um patrimônio intelectual. Mas, afinal, o que as Tecnologias versam com o conhecimento, para além de um movimento maniqueísta (para além da polarização entre o bem e mal)? Para responder a esta provocação é necessário compreender a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), como linguagem humana encarnada nos suportes tecnológicos, como discute Hetkowski, (2004 p. 131) "as TIC podem estar aliadas ao processo de solidariedade horizontal em que predominarão os comportamentos com os valores democráticos".

Nesse sentido, as TIC se apresentam como potencial, pois conseguem convergir as principais características de interação, diálogo, sons, imagens, permitindo romper com a unilateralidade e barreiras, aproximando e socializando o conhecimento construído pela sociedade ao longo da sua existência.

As (TIC) estão presentes em praticamente todas as atividades cotidianas e o processo interativo homem versus TIC influencia decisões políticas, transações econômicas e comerciais, locais, regionais, nacionais e globais, e as relações humanas de maneira geral, mudando a forma de interação, comunicação e relacionamento das pessoas, principalmente, devido a influência de um dos maiores meios de comunicação atual, a internet, que contribui para a rápida e livre circulação das informações, divulgação dos acontecimentos em tempo real, e ainda corrobora para a dinamização da aprendizagem.

A internet, para Castells, na obra Sociedade em Redes, (1999, p. 40) representa:

Um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais a mesma língua universal digital está movendo a integração global da produção e

distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura e personalizando os gostos das identidades e humores dos indivíduos.

A nova forma de se comunicar, através da internet, como menciona o autor, emergiu na sociedade e, conseqüentemente, no comportamento dos indivíduos, uma forma diferente de se relacionar consigo, com os seus pares e com as questões que envolvem o mundo.

Nesse contexto, a era digital, inclusive, fez nascer uma nova cultura, a cibercultura, que é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17). Entendida, como a cultura advinda da internet, a cibercultura se configura um novo espaço de comunicação, dinâmico, reconfigurado, composta por várias fatias de culturas, locais, regionais, nacionais e internacionais, partilhadas na internet a partir da interação e interesse em comum de grupos, o que possibilita a construção de novas aprendizagens, significados e modo de pensar desses grupos. Essa produção de conhecimento é compartilhada no ciberespaço.

Por ciberespaço, compreende-se o espaço virtual, por meio do qual se disponibilizam dados, informações, em formatos de textos, áudios, vídeos. O ciberespaço possibilita a socialização de informações, o relacionamento entre os sujeitos, independente do espaço geográfico; possibilita a criação de comunidades virtuais, permite ainda a construção da inteligência coletiva, termo originado pelo filósofo e sociólogo Pierre Lévy (2003, p. 28), que a descreve como um tipo de “inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Para melhor compressão do termo inteligência coletiva, recorreremos à literatura do educador Paulo Freire (2008, p.69), quando traz que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre”. Partindo desse pensamento, inteligência coletiva como o nome anuncia, corresponde à soma dos conhecimentos individuais dos sujeitos, aplicados em prol da construção de algo.

Imprescindíveis para a sociedade atual, conceituada por Bauman (2001) como modernidade líquida, onde tudo é instável e transforma-se constantemente, “a informação e o conhecimento hoje são considerados os bens de maior valor” (ROSSETTI, MORALES, 2007, p. 124). Se hoje informação e conhecimento são assim considerados, é relevante trazeremos breve reflexão conceitual a respeito de ambos.

Em princípio, os dois termos se enleiam e aparentam ter o mesmo significado, inclusive, embora estejam presentes no nosso cotidiano, costumamos trocá-los, e se formos solicitados a estabelecer diferenças entre ambos, provavelmente essa confusão logo se apresente. Conforme mencionado anteriormente, o advento das novas tecnologias da informação e comunicação proporcionou a livre e rápida circulação das informações, o que possibilita o bombardeio diário dessas, por meio de variadas mídias. A livre e rápida circulação de informação proporciona a impressão de que as pessoas estão adquirindo conhecimento, mas não é bem assim que ocorre, e de acordo com autores como Sócrates, Castell (1999), Martins (2014), Oliveira (2013), Gomes (2016) existem diferenças conceituais que precisam ser consideradas.

Para início desse esclarecimento, pode-se dizer que conhecimento perpassa o significado de informação, pois representa atividade intelectual, o que Piaget (1996) denomina de assimilação. Para este pensador, o ser humano é dotado de esquemas, que correspondem a caixas mentais nas quais é arquivado aquilo já conhecido. Nesse sentido, quando algo novo lhe é apresentado, ele busca nestas caixas algo correspondente, quando não encontra, ocorre o desequilíbrio. Esse desequilíbrio leva à assimilação, ou seja, ao ato de incorporar novos acontecimentos - informações aos esquemas já existentes, ampliando assim suas caixas mentais.

O próximo passo consiste na acomodação dessa nova informação, ou seja, na aprendizagem, na construção do conhecimento.

O termo “conhecimento vem do latim *cognoscere*, que significa ato de conhecer, saber sobre fatos, sobre leis, sobre estudos científicos, empíricos etc.” (CHAGAS e BUSSE, 2015, p.2). De acordo com Sócrates, o conhecimento seria a “opinião verdadeira justificada”, ou ainda, “a opinião verdadeira acompanhada de razão”, sem a qual, não configuraria conhecimento. (ZENI, 2012). Em outras palavras, para que haja o conhecimento é necessário o uso da razão, da reflexão crítica.

Para Castell (1999, p. 64):

O conhecimento é um conjunto de declarações organizadas sobre fatos ou ideias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experimental, que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação de alguma forma sistemática.

Corroborando com o pensamento de Sócrates, Castell (1999) também entende o conhecimento para além da informação, quando observa que para a existência desse é necessário o uso da razão. Depreende-se, assim, que para que ocorra o conhecimento é

imprescindível o processamento e a reflexão da informação, o que levará à compreensão e à aplicação, ou seja, ao uso do que se apreendeu.

Se para a produção do conhecimento é necessário o uso da razão, entende-se que esta é uma característica exclusivamente do ser humano – único ser capaz de fazer uso da razão, de fazer interpretações e questionamentos, de gerar novos conceitos, de extrair ideias, de formar novos entendimentos e emitir juízo de valor, de aprender e compartilhar seus aprendizados aos seus pares.

O conhecimento pode ser dividido em duas categorias que se complementam: tácito e explícito. Por conhecimento tácito, entende-se todo conhecimento individual que cada sujeito carrega, ou seja, que está internalizado nele são suas reflexões, suas descobertas, seus processos mentais, suas experiências pessoais, suas crenças, habilidades profissionais, enfim, suas expertises, e por isso é subjetivo. Teixeira (2013, p. 32 apud Stewart (2002) diz que “o conhecimento tácito reside na cabeça das pessoas, nos relacionamentos, nos costumes, nas culturas”. O conhecimento tácito é algo inerente a cada sujeito, é o conhecimento aprendido ao longo da vida. De forma análoga, o conhecimento tácito pode ser comparado à parte imersa de um iceberg, não é visível, mas existe e constitui parte importante do bloco de gelo. O mesmo ocorre com o conhecimento tácito, não é visível, mas constitui o sujeito.

Já o conhecimento explícito é todo tipo de conhecimento desprovido de dúvidas, objetivo, que pode ser expresso em palavras, que pode ser comunicável. O conhecimento explícito “é o conhecimento que pode ser documentado em livros, manuais ou portais ou transmitido pelo correio eletrônico ou por via impressa” (ALMEIDA e EHRHARDT, 2010, p. 12)

Thomas Stewart (2002, p. 222) amplia a visão dos autores citados anteriormente e diz que, "o conhecimento explícito pode ser armazenado em qualquer lugar – numa pasta de arquivo, numa biblioteca, num videocassete, num manual, num site da Web – é um conhecimento desdobrado, revelado, aberto, arrumado, explicado”.

Na busca por compreendermos o conceito de informação, recorreremos à epistemologia da palavra, já que de acordo com Martins (2014, p.25) “conceituar informação é uma tarefa demasiadamente complexa e mesmo hoje não há consenso na própria Ciência da Informação”. Trazemos Gomes (2016, p. 45), para nos auxiliar neste entendimento. De acordo com a autora, o termo informação é originário do latim e do grego, “no latim, informação deriva do termo *informare*, que significa “dar forma à mente”, “disciplinar”, “instruir”, “ensinar”; no grego, deriva dos termos *morphe* “forma” e *eidos* “aquilo que se vê; configuração”. A partir

desta apresentação compreende-se que do ponto de vista epistemológico, informação consiste em trazer à tona ou transmitir algo, do sentido abstrato para o concreto.

Apoiando-se nos estudos de Oliveira (2013, p. 60), Gomes (2016, p. 46) prossegue construindo caminhos conceituais para o termo e afirma que “informação é todo dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele e com um sentido natural e lógico para quem usa a informação”. A informação é, assim, lastro para a geração do conhecimento, uma vez que sem informação, não há possibilidade de criação do conhecimento. Logo, apesar da diferença conceitual entre eles, um conceito está ligado ao outro de forma complementar.

4.1 Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento

A literatura que aborda o tema gestão é vasta. Assim, para início da discussão aqui proposta, optamos por, primeiramente, trazer o conceito do termo. Oriundo do latim, o termo gestão de acordo com Cury (2007, p. 493) significa:

Levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente.

Ainda para o autor, o termo “tem sua raiz etimológica em ger que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos: genitora, genitor, germen” (p.493).

De acordo com Libâneo (2004, p.101) “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão”. Ainda para o autor, a gestão representa “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

A partir dos conceitos trazidos por Cury (2007) e Libâneo (2004), entende-se gestão como o ato de gerenciar, conduzir algo, utilizando-se de variados recursos, para se atingir um objetivo maior.

Apresentados os conceitos de conhecimento, informação e gestão, entendemos que agora ficará mais fácil compreendemos o conceito de Gestão da Informação e de Gestão do Conhecimento.

Com a grande circulação de informações de todos os tipos, ocasionadas, sobretudo, pela difusão das TIC, passou-se a se pensar em como filtrar, classificar, organizar e pesquisar, facilitando assim a busca por informações que sejam precisas, oportunas e relevantes para quem às buscam. A Gestão da Informação é assim “responsável pelo gerenciamento desse fluxo e, portanto, propicia aos colaboradores o acesso, mediação e a disseminação, sendo seu uso e/ou aplicação de responsabilidade do indivíduo.” (VALENTIM e TEIXEIRA, 2012, p. 153).

Ainda nessa linha de pensamento, (FERREIRA e PERUCCHI, 2011, p. 447) afirmam que “sem a gestão, o fluxo de informação que circula nas instituições se dá sem orientação, desperdiçando informações relevantes ao desenvolvimento das instituições”. Já Lopes e Valentin (2013, p. 158) defendem “que a informação é insumo fundamental para a realização de todas as rotinas organizacionais e, portanto, necessita ser organizada a fim de atender seu público interno e externo”. A partir desse pensamento das autoras, depreende-se que a Gestão da Informação deriva da necessidade de se organizar o fluxo das informações, de forma categorizada e facilitar as tomadas de decisões e os caminhos a se seguir. De forma resumida, o mote central da gestão da informação é a própria informação e o tratamento desta.

A gestão da informação nas instituições de ensino superior é tarefa crucial, uma vez que informação gera o conhecimento e estas instituições são os principais meios de produção e disseminação do conhecimento científico – conhecimento resultante de uma investigação, de uma pesquisa, de uma exploração criteriosa e rigorosa.

Existe uma vasta literatura voltada para a discussão acerca da gestão do conhecimento, talvez isso seja decorrente da crescente preocupação a respeito do assunto, já que o século XXI é considerado a Era do Conhecimento ou Sociedade do Conhecimento como assinalam (CUNHA, 2003 e BURCH, 2005).

Autores como Probst, Raub, Romhardt (2002) entendem a Gestão do Conhecimento como um conjunto integrado de intervenções que aproveitam as oportunidades para dar forma à base de conhecimento. Destarte, o foco da gestão do conhecimento é a própria gestão do conhecimento tácito e explícito, uma vez que ambos são interdependentes, e o processo de gestão envolve a coletividade e o aproveitamento do que existe de melhor em cada indivíduo. Ademais, mesmo a concepção do conhecimento sendo algo de característica individual de cada sujeito, ou seja, um processo individual, nada impede o compartilhamento, a propagação, a expansão e ampliação por meio de interações sociais, convertendo assim o conhecimento tácito em explícito.

Para o presente estudo, trazer à baila os conceitos das temáticas discutidas nesta seção até o momento, fez-nos perceber que construir como Produto da pesquisa o E-book, pareceu ideia pertinente, pelo fato de considerá-lo, a partir do discussão sobre gestão do conhecimento, uma “prática” de estímulo ao compartilhamento, armazenamento e colaboração a favor, sobretudo, da difusão do conhecimento nas IES, em especial, no âmbito dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, modalidade profissional.

4.2 E-book como instrumento de divulgação do conhecimento

A utilização de ferramentas tecnológicas tem se constituído importante recurso de disseminação e difusão do conhecimento, principalmente, devido à facilidade de distribuição digital.

Nesse sentido, abordaremos neste tópico o uso do livro digital - e-book como instrumento estratégico para a materialização do conhecimento e, conseqüentemente, para sua propagação e divulgação. Assim, surge a proposta de uso do livro digital como ferramenta tecnológica de disseminação e difusão do conhecimento dos diferentes formatos dos Trabalhos de Conclusão Final de Curso no âmbito da Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, modalidade profissional, uma vez que o acesso é livre e pode ser realizado de qualquer local a partir de computadores, tablets, ipads, smartphones.

O que seria um e-book? E-book é um livro em formato digital. Embora a expansão e a utilização do termo e-book sejam recente, mais usado exatamente a partir dos anos 2000, o livro digital não é recente, Garcia (2010, p. 01) aborda que “antes mesmo de e-books, e-readers ou dos blogs, já era possível distribuir uma obra pela internet. Não por acaso, a rede possibilitou, em poucos anos, um boom (sic) na produção de conteúdo”.

De acordo com Machado, Hoffmann, Wildauer (2012, p. 120), antes mesmo da segunda metade do século XX chegou a ser idealizado o primeiro leitor de livros. Mais tarde, em 1968, foi pensada uma espécie de livro dinâmico – um computador portátil, contendo textos, ilustrações. Contudo, nenhuma das tentativas teve sucesso. O que não significou o fim das tentativas de se criar algo do gênero para o mercado. Nos anos 90 e 2000 outras tentativas de livros digitais foram lançadas, mas somente após os anos 2000 é que se intensificou o desenvolvimento de novos aparelhos leitores.

Conforme se observa o conceito que existia a respeito de e-books era totalmente diferente do que existe hoje, uma vez que estavam relacionados somente aos aparelhos leitores e não a forma de distribuição dos livros.

Os autores ainda comentam que com o surgimento da Web 2.0, o aumento da disponibilização e consumo de recursos de áudio e vídeo, bem como maior utilização das redes e comunidades sociais por meio de sistemas colaborativos Wiki e pela crescente construção e difusão de conteúdo pelos usuários da internet, é que se insere a nova era do E-book.

O e-book propicia aos seus usuários uma forma de leitura diferenciada, no que tange ao texto, por facilitar a leitura, possibilitar aumentar ou diminuir a fonte das letras, permitir a adaptação das páginas e possibilitar o realce das palavras.

Algumas vantagens do e-book para a difusão e disseminação do conhecimento são: maior facilidade de ser transportado, multiplataforma (pode ser lida em vários lugares), acessibilidade, mais recurso, melhor pesquisa ou busca para o estudo em questão, maior liberdade de publicação, permite a circulação do conhecimento com maior fluidez. Sem contar, que, de acordo com (Chartier, 1998, p. 72), essa nova possibilidade de publicação de livros pelos autores da era tecnológica os possibilitam que sejam, “um pouco como o autor de teatro, são governados não mais pela tirania das formas do objeto-livro tradicional, mas, no próprio processo de criação, pela pluralidade das formas de apresentação do texto permitida pelo suporte eletrônico”.

Um e-book pode conter vários recursos multimídia, como texto, imagens, gráficos e sons, sendo assim um produto multifuncional. Por possibilitar a inclusão de textos audiovisuais, permite a inclusão de vídeos, contendo entrevista, documentários, curtas metragens, palestras. Essa multifuncionalidade do e-book permite a interação do leitor com diversos hiperlinks informativos disponíveis na internet. Além dessas funcionalidades, o e-book se destaca por sua usabilidade, uma vez que dispensa a necessidade da impressão do seu conteúdo em papel.

É por estas particularidades do e-book que o consideramos um produto pertinente para a divulgação dos diferentes formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados nos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil, constituindo-se, assim, uma interessante ferramenta para o compartilhamento do conhecimento.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A seção em questão tem como objetivo traçar o caminho metodológico que serviu como alicerce de apoio para o desenvolvimento do nosso estudo. Apresenta a natureza e abordagens do estudo, bem como a estratégia adotada. Caracteriza o lócus e os sujeitos da pesquisa. Revela os instrumentos para produção e análise dos dados.

5.1 Contextualizando os Pressupostos Metodológicos

A escolha da metodologia de um estudo é uma decisão que requer cautela, pois a mesma será responsável pelo sucesso da pesquisa, pela seleção dos instrumentos adotados; pelo meio para se chegar a um resultado. Ao abordar essa questão da escolha da metodologia a ser utilizada em uma pesquisa, Silva e Menezes (2005, p. 09-10) destacam que “adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa”. Concordamos com Silva e Menezes (2005), pois no decorrer deste estudo, muitas foram as vezes que precisamos repensá-lo, principalmente, no tocante à pergunta de partida e os objetivos propostos. Assim, estabelecer o objeto de estudo de uma pesquisa é o principal caminho para se chegar à adoção de um método.

A partir das reflexões tecidas a este respeito, a metodologia adotada para responder à questão problema do estudo e alcançar o objetivo teve a abordagem dos parâmetros científicos das pesquisas qualitativa e quantitativa. O uso da pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato da mesma possibilitar ao pesquisador e aos pesquisados interagirem no processo de coleta de dados, que ocorreu neste estudo, mesmo com a aplicação do questionário sendo enviado via online; no desenvolvimento de conceitos, ideias, prognósticos e na aplicabilidade e/ou elaboração de produtos ou processos, razão pela qual foi adotada. (GIL, 2002).

A opção por esta abordagem também ocorreu por este estudo envolver muitas questões subjetivas, como por exemplo, conhecer de que forma a cultura acadêmica influencia o processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso nos Mestrados em Educação, na modalidade profissional e; compreender o porquê dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso dessa modalidade serem apresentados, na maioria dos Programas, em formato de dissertação, quando a Capes permite outras possibilidades. Destarte, nossa maior preocupação não consiste em dados quantitativos, mas, nas subjetividades reveladas, referente

aos aspectos que qualificam o processo de elaboração dos TCFCs na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional.

Este pensamento apoia-se em Flick (2009, p. 25), quando o autor afirma que a “subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” e esta subjetividade não pode ser numerada e nem quantificada, precisa ser avaliada à luz da reflexão crítica. Ainda para o referido autor, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais, devido à pluralização das esferas de vida”. As relações humanas e os fenômenos sociais não são estáticos, são mutáveis e estão o tempo todo em processo de mudança. Tentar compreender esses aspectos, exige escuta sensível, olhar aguçado e sensibilidade, o que é possibilitado pelo viés da pesquisa qualitativa.

Nossa pesquisa, ainda, está ancorada nos parâmetros da pesquisa quantitativa, sendo assim uma pesquisa mista. Ao abordar a questão da metodologia mista, Gatti (2004, p. 26) relata que “muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas”, sem a utilização da pesquisa quantitativa. O pensamento de Gatti (2004) reforçou nossa ideia de trabalhar com este parâmetro científico. Entretanto, embora utilize o parâmetro quantitativo, a predominância deste estudo é, prioritariamente, qualitativo, sem querermos com isso reduzir o primeiro a uma categoria inferior.

O principal objetivo da pesquisa quantitativa é expressar as opiniões e resultados de um estudo de forma numérica, mensurável, ou seja, de forma mais, rápida, clara e objetiva, o que fizemos em alguns momentos da pesquisa em tela, sem contudo, deixarmos de nos voltar para as subjetividades.

Para melhor resultado do estudo, a metodologia é composta por duas categorias de pesquisa em relação à natureza: exploratória e descritiva. Para melhor compressão do leitor vale aqui trazer uma breve descrição de cada uma. De acordo com (GIL, 2002, p. 42) a pesquisa exploratória permite ao pesquisador tornar o problema mais explícito, bem como auxilia na escolha do levantamento bibliográfico e construção de novas teorias e na exploração dos dados encontrados na coleta.

Assim, a pesquisa exploratória foi escolhida como forma de aquisição de maior familiaridade com o objeto de estudo, no caso, os Trabalhos de Conclusão Final do Curso dos Mestrados em Educação, na modalidade profissional, que tem despertado discussões no cenário desta modalidade de Pós-Graduação. Inclusive, recentemente, foi tema de palestra no Mestrado Profissional no estado do Maranhão - Brasil.

Destarte, nesta busca por maior familiaridade com o objeto de pesquisa, foi possível reformular o problema de pesquisa por diversas vezes até se chegar ao atual: de que forma a cultura acadêmica influencia o processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso (TCFCs) nos Programas de Mestrados em Educação na modalidade profissional no Brasil? Esta busca também contribuiu para a construção de argumentos que justificam a investigação, além de ter subsidiado as sessões de orientações, fundamentais para a organização desse estudo.

O amparo na pesquisa exploratória ainda no auxiliou nos momentos de consulta aos trabalhos dos discentes egressos que apresentaram suas pesquisas em formatos variados, com o objetivo de conhecer suas especificações e estruturas. Nossa intenção ao realizarmos tal procedimento foi examinar os elementos constituintes dos trabalhos, para pensarmos em formatos estruturais para elaboração do e-book, bem como entendermos as propostas dos discentes.

Já a pesquisa descritiva foi adotada por permitir “descrever as características de determinadas populações ou fenômenos” (GIL, 2002), no caso, as especificidades dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso, de mestrados de modalidade profissional, da área da Educação. Vale ressaltar, que a pesquisa descritiva “não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” já que o objetivo dela é expor as características de determinada população ou fenômeno (VERGARA, 2000, p. 47).

Esta possibilidade de pesquisa como o próprio nome indica, demanda o maior número possível de informações a respeito do objeto pesquisado. O seu objetivo é proporcionar com que pesquisadores e leitores fiquem informados o máximo possível sobre o objeto de estudo. Quando o objeto de estudo já é algo familiar, a pesquisa descritiva possibilita desvendar novas características, por meio de descrição minuciosa. Este tipo de pesquisa ainda possibilita o levantamento de opiniões, crenças e atitudes de uma população, o que procuramos realizar durante a análise dos dados.

Considerando que após a realização da pesquisa teórica, documental e da coleta de dados, levantados não apenas em documentos e nos questionários enviados, mas também na consulta aos trabalhos dos discentes egressos, que apresentaram trabalhos em formatos variados, elaboramos um e-book que apresenta breve descrição dos formatos dos TCFC's para difusão e orientação dos mestrados em Educação, modalidade profissional, quanto às possibilidade de formatos de trabalhos apresentados no âmbito destes Programas, nosso estudo está ainda ancorado no método da Pesquisa Aplicada, que no entendimento de Hetkowski (2016, p. 15) representa o:

Resultado de elementos entrelaçados que envolvem o sujeito no/do engajamento e na/da intervenção, concebendo um imbricamento das teorias e práticas; empirias e cientificidade; experiências e novas aprendizagens; realidade e possibilidades; problemas e soluções; propostas e ações e; sonhos e perspectivas de melhoria dos processos.

Nesse sentido, a Pesquisa Aplicada apoia-se na teoria, mas não se limita apenas em discuti-la, antes, busca subsídios para intervir em problemas específicos, a partir do compromisso e engajamento do pesquisador com seu objeto de estudo, permitindo a este atuar:

Nos processos educativos, formativos, criativos e, que provoquem impactos nas dinâmicas pedagógicas, nos procedimentos de gestão, no redimensionamento dos recursos financeiros, na efetivação de projetos, processos, produtos, cursos, oficinas entre outras atividades junto aos alunos, professores e comunidade (HETKOWSKI, 2016, p. 20)

A possibilidade de transformação da realidade pesquisada é o que rege a pesquisa amparada na aplicabilidade.

5.2 A estratégia – Estudo de Caso Múltiplo

A abordagem de pesquisa adotada foi o Estudo de Caso Múltiplo. Conforme Calazans (2007, p. 45) “um caso pode ser um objeto ou processo, teórico, empírico ou ambos. No mínimo é um fenômeno específico no tempo e espaço”. Ainda para a autora, essa abordagem de pesquisa “é utilizada para investigar um fenômeno social complexo; é considerada abrangente para as pesquisas sociais e é uma forma de investigação empírica, pois analisa um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”. O que consideramos ideal para entender de que forma a cultura acadêmica influencia o processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso, apresentados no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, uma vez que é possível apresentar o trabalho a partir de outros formatos além de dissertação, no entanto, na maioria dos Programas ainda há maior frequência de dissertações. O estudo de caso também é cabível nesta pesquisa, a partir do momento que pretendemos investigar e compreender uma problemática, um fenômeno complexo, ainda pouco explorado no meio acadêmico.

Conforme Calazans (2007, p. 45), “dependendo da quantidade de unidades de análises podem existir Estudo de Caso Único ou Estudos de Casos Múltiplos”. Como nossa pesquisa

contou com a participação de 28 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, nossa estratégia refere-se ao Estudo de Caso Múltiplo, conforme supracitado.

Devido ao seu potencial de possibilitar generalização de teorias, ou seja, por possibilitar pesquisar o fenômeno em mais de uma unidade de pesquisa, e assim gerar análises mais contundentes, robustas e rigorosas, que permitam a expansão de teorias pré-estabelecidas, o Estudo de Caso Múltiplo é o mais recomendado, uma vez que os resultados levantados são considerados mais convincentes e científicos.

Na concepção de Gil (2009), o estudo de caso deve se valer de vários procedimentos para o momento de coleta dos dados, que após as análises deverão ser afrontados, para verificar os resultados. Nesse sentido, o estudo de caso requer várias habilidades do pesquisador, bem como criatividade e sagacidade para realizar os procedimentos, elevando assim a confiabilidade da pesquisa, o que nós observamos e tratamos de pôr em prática, pois para a coleta dos dados lançamos mão de múltiplos procedimentos, como por exemplo: análise documental, envio de questionário aberto, pesquisa junto aos sites dos Programas, com relação aos formatos de trabalhos por eles propostos, bem como pesquisa na Plataforma Sucupira para detectar a frequência de formatos apresentados.

Por ser uma pesquisa que demanda rigor e organização, a decisão pela adoção do estudo de caso implica no desenvolvimento de um protocolo, o qual tem por função detalhar procedimentos, instrumentos e normas com aderência ao objetivo geral e objeto do estudo, que devem ser observadas na realização da pesquisa. Segundo Yin (2001), o protocolo do estudo de caso deve apresentar:

- Ideia geral da pesquisa a ser desenvolvida, objetivo, questionamentos e referencial teórico sobre os tópicos a serem investigados;
- Procedimentos da pesquisa de campo;
- Identificação dos locais, fontes de informação, instrumentos de pesquisa, formulários para registro dos dados;
- Instrução ou orientação referente ao relatório da pesquisa que será elaborado após a coleta e análise dos dados.

Conforme mencionamos anteriormente, a estratégia de pesquisa estudo de caso, é muito criteriosa e requer planejamento minuciosa para a sua condução, possibilitando, assim, com que “outro pesquisador, utilizando os critérios e ações enumeradas no protocolo, encontre resultados e evidências assemelhadas, quando do desenvolvimento de um caso de mesma natureza teórico-empírica” (MARTINS, 2008, p. 03). O protocolo de estudo de caso, desse modo, representa uma bússola para o pesquisador.

Esse protocolo foi fundamental para o desenvolvimento da nossa pesquisa e nos direcionou nos momentos de dúvidas, bem como no processo de organização das etapas do trabalho, possibilitando com que pensássemos nos detalhes da divisão das dimensões das categorias dos sujeitos, na planilha com o levantamento dos Programas de MPEs do Brasil, na qual tentamos elencar o maior número possível de informações, de maneira que otimizasse nossas consultas.

5.3 Caracterização do *locus* da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida junto aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Brasil, Modalidade Profissional. Atualmente existem 47 (quarenta e sete) mestrados recomendados pela área de avaliação de Educação da Capes, distribuídos nas 05 regiões do país. Estes programas funcionam em instituições municipais, estaduais, federais, comunitárias, confessionais e privadas. (CAPES, 2016).

O primeiro Mestrado Profissional em Educação foi recomendado pela Capes em 2009. Em 2012, 3 anos após a primeira indicação, foram recomendados mais 13 nesta modalidade, um salto de 1200%, representando, assim, a conquista de espaço junto às demandas da sociedade.

A maioria dos Programas, cerca de 83%, funciona em Instituições de Ensino Superior vinculadas à rede pública de ensino. As instituições pertencentes ao setor público, ou seja, pertencentes e mantidas pela esfera Municipal, Estadual ou Federal, não cobram matrícula ou mensalidades. Já as instituições pertencentes à iniciativa privada, instituições comunitárias ou confessionais são administradas por pessoas jurídicas, com ou sem fins lucrativos, nas quais é permitida a cobrança de matrícula ou mensalidade.

As instituições sem fins lucrativos são concebidas sem a finalidade de lucro, de acumular capital financeiro. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (Lei nº 9394, 1996), são exemplos de instituições sem fins lucrativos as comunitárias, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; as confessionais, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica e as filantrópicas, que prestam serviço à população, porém têm em sua jurisprudência a possibilidade e necessidade de receber recursos oriundos de mensalidades dos discentes.

5.4 Cenário dos Mestrados em Educação, na modalidade profissional no Brasil

A seguir, apresentamos um quadro com o demonstrativo do levantamento realizado junto à Capes (2016, 2017), acerca dos Mestrados em Educação, na modalidade profissional reconhecidos por esta Coordenação até o segundo semestre de 2016.

Quadro 01 – Demonstrativo do Lócus da pesquisa

Instituição	Programa/s	Estado
1 - UNEB - Universidade do Estado da Bahia	Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC)	Bahia
2 - UNEB - Universidade do Estado da Bahia	Educação e Diversidade (MPED)	Bahia
3 - UNEB - Universidade do Estado da Bahia	Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)	Bahia
4 - UFBA - Universidade Federal da Bahia	Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	Bahia
5 - UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Educação do Campo	Bahia
6 -UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz	Formação de Professores da Educação Básica	Bahia
7 - UNB - Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional - PPGE/MP	Brasília
8 - URCA - Universidade Regional do Cariri	Educação	Ceará
9 - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	Profissional em Educação	Espírito Santo
10 - UFMA - Universidade Federal do Maranhão	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica	Maranhão
11- UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Mestrado Profissional em Educação	Mato Grosso do Sul
12 - UFLA - Universidade Federal de Lavras	Programa de Mestrado Profissional em Educação	Minas Gerais
13 - IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Mestrado Profissional em Educação Tecnológica	Minas Gerais
14 - UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Gestão de Instituições Educacionais – PPGED	Minas Gerais
15- UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP	Minas Gerais
16- UFU - Universidade Federal de Uberlândia	Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação – PPGCED	Minas Gerais
17- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado profissional Educação e Docência – PROMESTRE	Minas Gerais
18 - UEPB - Universidade Estadual do Paraíba	Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGFP	Paraíba
19 - UFPB - Universidade Federal da Paraíba	Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV	Paraíba
20 - UNINTER - Centro Universitário Internacional	Mestrado Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT)	Paraná
21 - UFPR - Universidade Federal do Paraná	Educação: Teoria e Prática de Ensino	Paraná

22 - UPE - Universidade de Pernambuco	Programa de Mestrado Profissional em Educação	Pernambuco
23 - UPE - Universidade de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI)	Pernambuco
24 - UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco	Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	Pernambuco
25 - UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Telemedicina e Telessaúde	Rio de Janeiro
26 - UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa	Educação	Rio Grande do Sul
27 - IFSul - Instituto Federal Educ. Ciências e Tecn. Sul-Rio-Grandense	Educação e Tecnologia	Rio Grande do Sul
28 - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria UFSM	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional	Rio Grande do Sul
29 - UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Mestrado Profissional em Gestão Educacional	Rio Grande do Sul
30- UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Educação	Rio Grande do Sul
31 -UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia	Mestrado Profissional em Educação Escolar	Rondônia
32 - UNITAU - Universidade de Taubaté	Mestrado Profissional em Educação	São Paulo
33- UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Educação Sexual	São Paulo
34 - USP - Universidade de São Paulo	Mestrado Profissional em Ensino de Astronomia (MPEA)	São Paulo
35 - CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza	Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional	São Paulo
36 - UNINOVE - Universidade Nove de Julho	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)	São Paulo
37 - UNIARA - Centro Universitário de Araraquara	Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação	São Paulo
38 - UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos	Mestrado Profissional em Educação (PPGPE)	São Paulo
39 - PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação: Formação de Formadores	São Paulo
40 - UNICID - Universidade Cidade de São Paulo	Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais	São Paulo
41 - USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Docência e Gestão Educacional	São Paulo
42 - UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo	Mestrado Profissional em Educação	São Paulo
43- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas	Educação Escolar	São Paulo
44 - UNIUBE - Universidade de Uberaba	Formação Docente para a Educação Básica	São Paulo
45 - UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins	Mestrado Profissional em Educação	Tocantins
46 - UNIARP - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Educação Básica	Santa Catarina

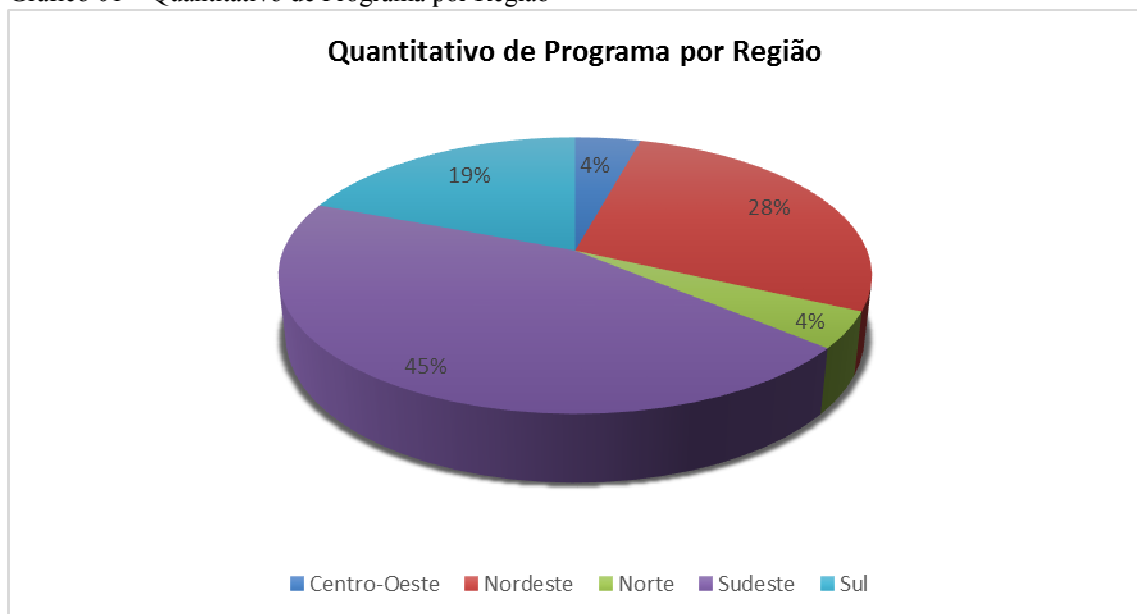
47 - UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul	Mestrado Profissional em Educação	Santa Catarina
---	-----------------------------------	----------------

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Plataforma Sucupira/Capes (2016, 2017).

No quadro 01, temos uma visão geral de todos os 47 Programas de Mestrado Profissional em Educação recomendados pela Capes, sendo 45 em funcionamento e 02 em projeto, a saber: Profissional em Educação Escolar - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o Profissional em Educação - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Vale destacar que a Universidade do Estado da Bahia é a Instituição de Ensino Superior (IES), que agrega o maior número de Programas em funcionamento, e o Estado de São Paulo é o ente federado com maior concentração de número de IES que oferta cursos de Mestrados em Educação, modalidade profissional. Essas constatações serão evidenciadas no gráfico 02, quando apresentamos o quantitativo de Programas por estado.

Embora seu início tenha sido de forma tímida, no ano de 2009, conforme mencionado anteriormente, os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, modalidade profissional, se consolidaram junto à academia e sociedade, e hoje, sua presença já é registrada nas 05 regiões do país. No gráfico apresentado a seguir, expomos o percentual de programas por região, com destaque para a região Sudeste, que apresenta o maior percentual de Programas.

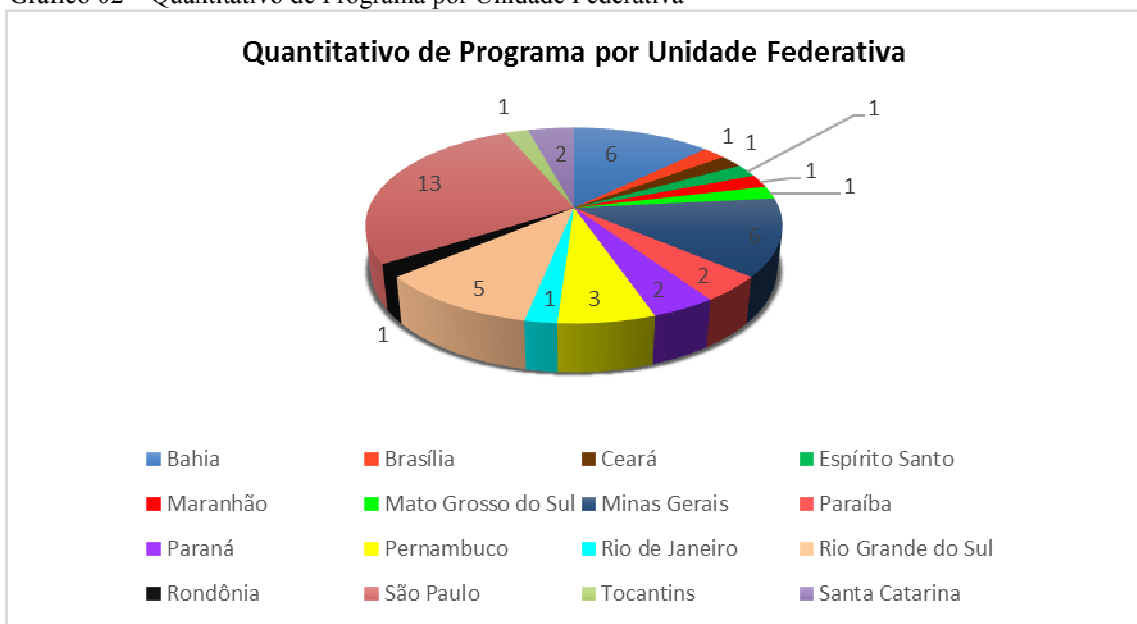
Gráfico 01 – Quantitativo de Programa por Região



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados Plataforma Sucupira/Capes (2016).

Uma observação relevante é a significativa presença destes na região Nordeste, com 13 (treze) Programas, representando 28% do percentual, abaixo somente da região Sudeste com 21 (vinte e um) Programas, o que em percentual corresponde a 45%, onde a presença da Pós-Graduação *Stricto Sensu* ainda prevalece. Fatores que podem ser explicados pelo próprio desenvolvimento econômico desta região, considerada o centro econômico do país. Em terceiro lugar, em percentual de Programas, aparece a região Sul, com 09 (nove) Programas. As regiões Norte e Centro-Oeste ocupam o quarto lugar, ambas com 02 (dois) Programas cada.

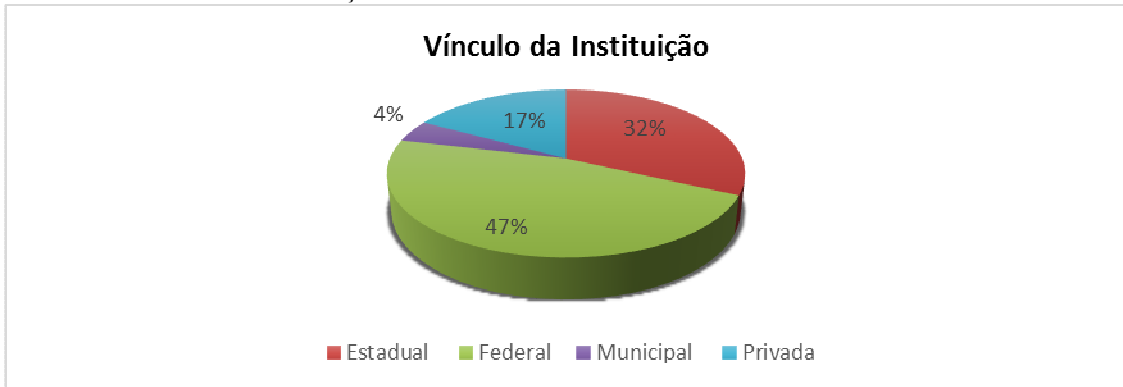
Gráfico 02 – Quantitativo de Programa por Unidade Federativa



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Plataforma Sucupira/Capes (2016).

No gráfico acima, apresentamos o quantitativo de Programas por Estado. O destaque deste gráfico está para o estado da Bahia com 06 (seis) Programas, que em número perde somente para o estado de São Paulo, com 12 (doze). Outra observação relevante é que dos 27 estados da Federação, apenas 16 já foram contemplados com Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, evidenciando assim que ainda existe um significado número de estados sem essa modalidade de curso, com destaque principal para os estados da região Norte, que apresenta um dos piores déficits educacionais brasileiro, conforme documento – referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), apresentado em 2014 (CONAE, 2014).

Gráfico 03 – Vínculo da Instituição



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Plataforma Sucupira/Capes (2017).

O gráfico 03 apresentado acima expõe o percentual de Programas por vínculo da instituição. Conforme se observa, o maior percentual encontra-se na rede Federal, seguida da rede Estadual. Essa concentração dos Programas na rede pública de Educação é uma conquista para a sociedade e, principalmente, para as pessoas que almejam a formação continuada em espaços públicos, gratuitos e de qualidade.

5.5 Os sujeitos da pesquisa

Para melhor entendimento do leitor acerca dos sujeitos da nossa pesquisa, optamos por classificá-los em duas dimensões, a saber: discente e docente. A primeira dimensão está dividida entre os Discentes que apresentaram Trabalhos no Formato de Dissertação (DTD) e Discentes que apresentaram Trabalhos em Formatos Variados (DTV). A segunda dimensão divide-se entre Orientadores de Trabalhos em formatos de Dissertação (OTD), Orientadores de Trabalhos em Formatos Variados (OTV) e Coordenadores do Programa (CP), que também lecionam e orientam discentes nos programas que coordenam. A seleção dos sujeitos pesquisados partiu da preocupação de ter uma amostra que contemplasse os três principais segmentos envolvidos na elaboração dos TCFCs, nos Programas, o discente, o docente e a gestão do Programa, aqui representado pelo coordenador.

O quantitativo de sujeitos da pesquisa foi estabelecido de acordo com a frequência dos formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados nos mestrados em Educação, modalidade profissional, no período de 2012 até o primeiro semestre de 2016. Para verificarmos a frequência dos TCFCs, realizamos levantamento por meio da Plataforma Sucupira – sistema da Capes que possibilita o acesso a todos os dados cadastrados dos Programas. Após a consulta dos trabalhos chegou-se a seguinte conclusão: de 2012 até o

primeiro semestre de 2016 foram apresentados 1.483 (mil quatrocentos e oitenta e três) trabalhos no formato de dissertação e 39 (trinta e nove) trabalhos em outros formatos, apresentados em 28 (vinte e oito) Programas.

A partir desta verificação, para saber qual tamanho da amostra seria necessária em uma pesquisa com amostragem aleatória simples⁵, para delimitar a quantidade de sujeitos que apresentaram o trabalho no formato dissertação, utilizamos uma calculadora online, na qual indicamos um erro amostral de 5% (valor frequentemente indicado em pesquisas), com nível de confiança de 95%, e obtivemos o seguinte resultado de quantitativo de sujeito por região: 06 sujeitos da região Norte, 52 sujeitos da região Nordeste, 20 sujeitos da região Centro Oeste, 190 sujeitos da região Sudeste e 38 sujeitos da região Sul, somando o total de 306 sujeitos, que apresentaram trabalhos no formato dissertação, conforme quadro relacionado abaixo:

Tabela 02 – Quantitativo de trabalhos apresentados no formato de dissertação por região

Região	Quantitativo	Porcentagem	Amostra
Norte	27	1,8	6
Nordeste	254	17,1	52
Centro Oeste	95	6,4	20
Sudeste	922	62,2	190
Sul	185	12,5	38
Total	1483	100	306

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Essa opção por delimitarmos a amostra dos sujeitos que apresentaram o trabalho no formato dissertação, a partir das regiões, pautou-se na ideia de que todos os contextos de observação do fenômeno deveriam ser investigados, o que traria mais confiabilidade para a

⁵ Amostra aleatória simples é aquela na qual todos os elementos têm a mesma probabilidade de serem selecionados. Uma amostra desse tipo pode ser obtida, por exemplo, através do sorteio dos elementos (SANTOS, 2016).

pesquisa, bem como nos proporcionaria maior número de respostas a respeito do objeto de estudo. Vale salientar que, embora os contextos nos quais o fenômeno ocorreu tenham sido escolhidos, o mesmo não aconteceu com a escolha dos sujeitos, uma vez que esta ocorreu de forma aleatória e voluntária.

Como somente 39 sujeitos apresentaram o trabalho em formatos diferentes de dissertação, sendo estes das regiões Nordeste e Sudeste, decidimos não delimitar a amostra dessa categoria e sim pesquisar toda ela, partindo do pressuposto de que o objetivo do nosso estudo é elaborar documento de referência que contemple breve descrição dos formatos dos TCFCs dos Programas de Mestrados em Educação, na modalidade profissional no Brasil, a partir da relação entre cultura acadêmica e o processo de elaboração dos mencionados trabalhos. Concluímos, desse modo, que seria interessante para a pesquisa, ouvirmos o máximo possível de discentes dessa categoria.

Assim, a soma da amostra de sujeitos/discentes a ser pesquisados totalizou o número de 345 (trezentos e quarenta e cinco), sendo 306 (trezentos e seis) discentes que apresentaram trabalhos no formato dissertação e 39 (trinta e nove) discentes que apresentaram trabalhos em formatos variados. Destes 345 (trezentos e quarenta e cinco) discentes pesquisados, 61 (sessenta e um) responderam ao questionário de pesquisa enviado, sendo que destes, 40 (quarenta) foram do grupo que apresentou o trabalho no formato dissertação e 21 do grupo que apresentaram o trabalho em outros formatos.

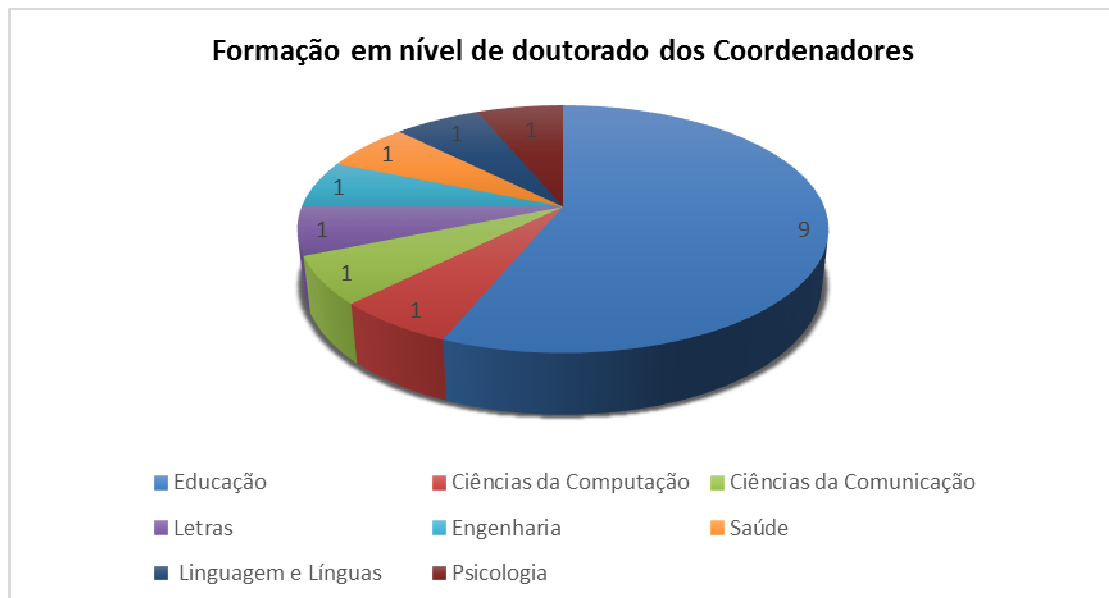
Como informado anteriormente, existem atualmente 47 Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, sendo que alguns foram recomendados recentemente, em sua maioria entre 2014, 2015 e 2016. Destes, somente 28 (vinte e oito) Programas possuem turmas que concluíram o curso. Assim, decidimos utilizar como critério para delimitação da amostra do segmento coordenador de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, na área da Educação, os coordenadores vinculados aos Programas com turmas egressas, a saber, 28 (vinte e oito). Destes 28 coordenadores, 16 (dezesseis) responderam ao questionário de pesquisa encaminhado.

Os coordenadores de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* são responsáveis por responder técnica, administrativa e pedagogicamente pelo funcionamento dos cursos. São habilitados para o cargo de coordenador, os docentes que integram a categoria de permanentes. São considerados permanentes pela Portaria Capes nº 81/2016, Art. 3º, os docentes informados anualmente pelo Programa na Plataforma Sucupira e que atendam exigências como: ensinem na graduação ou pós-graduação; participem de projetos de pesquisa no Programa vinculado; atuem como orientadores no Programa; tenham algum tipo de

vínculo com a instituição a qual o Programa pertence (CAPES, 2016). A posse ao cargo de coordenador, com mandato com duração de 02 anos, geralmente ocorre por meio de eleição da comunidade que integra o Programa, ou por indicação da direção geral, a depender do regulamento de cada Programa de Pós-Graduação (PPG).

De acordo com pesquisa realizada por meio da Plataforma Lattes, vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a formação dos coordenadores de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, modalidade profissional, em nível de doutorado atende as seguintes áreas expressas no gráfico 04:

Gráfico 04 – Formação em nível de doutorado dos coordenadores



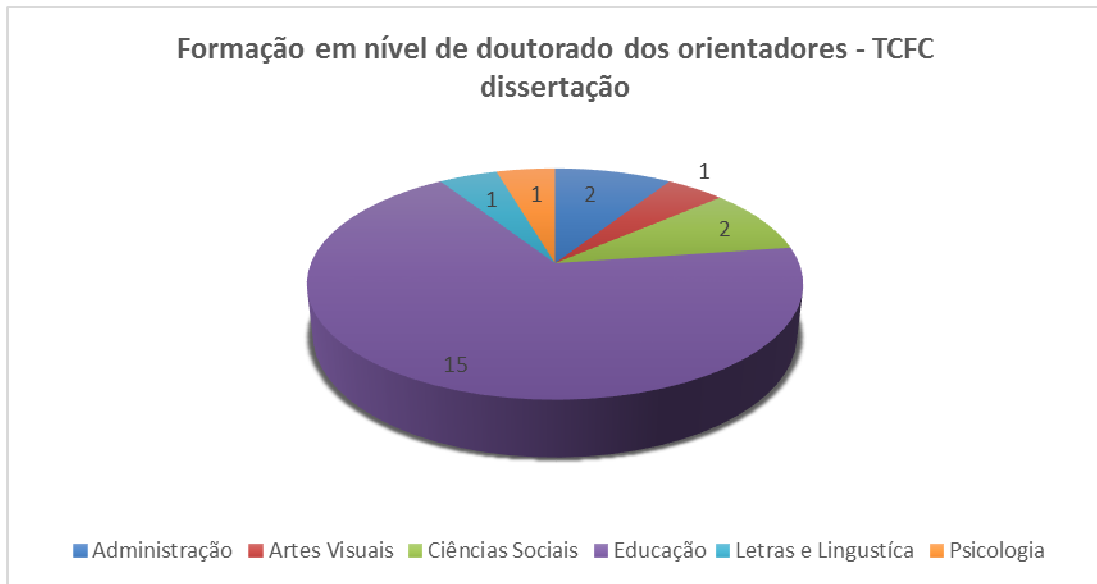
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Também foram sujeitos da nossa pesquisa os docentes/orientadores vinculados aos Programas que serviram como lócus da investigação, a saber: 109 (cento e nove) orientadores que orientaram trabalhos no formato dissertação e 18 (dezoito) orientadores que orientaram trabalhos em formatos variados, somando um total de 127 (cento e vinte e sete) docentes orientadores. Desse total de sujeitos para os quais foram enviados questionários de pesquisa, 35 (trinta e cinco) responderam o instrumento, sendo que 22 (vinte e dois) foram do grupo que orientaram trabalho no formato dissertação e 13 (treze) que orientaram trabalhos em outros formatos.

Com a intenção de verificarmos a área de formação, em nível de doutorado, dos docentes que orientaram trabalhos no formato dissertação e responderam nosso questionário, recorreremos mais uma vez à Plataforma Lattes, que nos permitiu a seguinte observação,

conforme informações contidas no gráfico 05, apresentado logo abaixo, a formação desses docentes é bem diversificada, sendo a maior concentração na área da Educação. O que atende à Área Básica dos Programas aqui pesquisados, embora essa não seja mais exigência da Capes, depois que a Ficha específica para avaliação dos MPs foi aprovada.

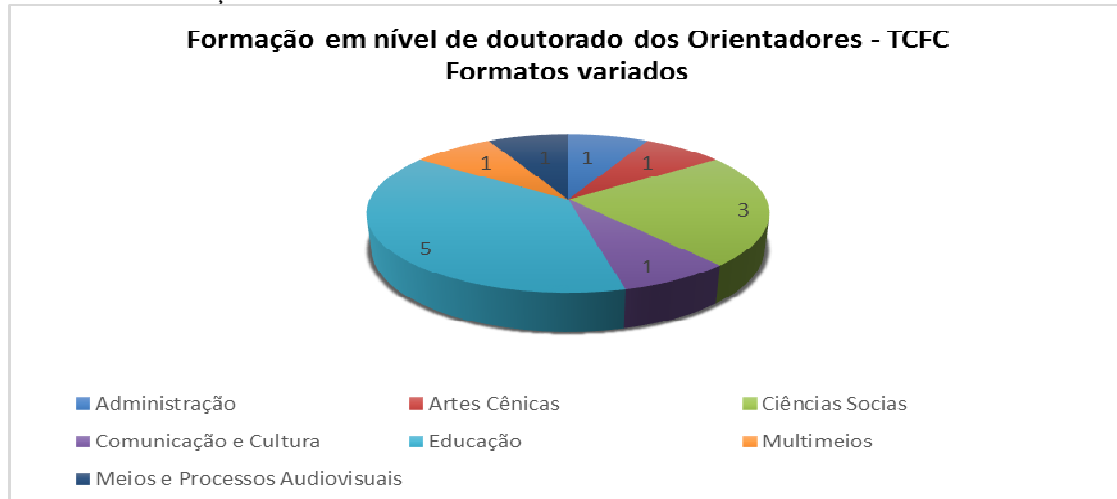
Gráfico 05: Formação em nível de doutorado dos orientadores – TCFC dissertação



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Essa mesma observação é notada na formação dos docentes que orientaram trabalhos em formatos diferentes de dissertação. Sendo a única diferença voltada à presença das áreas de multimeios e meios e processos audiovisuais, o que pode ter influenciado a orientação dos trabalhos, embora a formação dos docentes não seja nosso objeto de estudo.

Gráfico 06 - Formação em nível de doutorado dos orientadores – TCFC formatos variados



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Depois de somadas as duas dimensões de sujeitos que responderam aos questionários, a saber, discente e docente, chegou-se ao seguinte quantitativo de participantes da pesquisa:

Quadro 02 - Categoria de sujeitos pesquisada

Categoria de sujeitos pesquisada	Sigla da categoria	Quantidade que participou
Discentes que apresentaram Trabalho no formato Dissertação	DTD	40
Discentes que apresentaram Trabalhos no formato Variados	DTV	21
Coordenadores dos Programas	CP	16
Orientadores de Trabalhos no formato de Dissertação	OTD	22
Orientadores de Trabalhos no formatos Variados	OTV	13
Total de: 112 Sujeitos participantes da pesquisa		

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

5.6 Descrição acerca da produção dos dados

A escolha da (as) técnica(s) de produção dos dados de uma pesquisa é uma tarefa importante e precisa ser analisada com cautela. Como nossos sujeitos da pesquisa eram numerosos e não podiam ser contactados pessoalmente, devido à distância geográfica, decidimos que o instrumento melhor apropriado à nossa situação seria o questionário, definido por Gil (2008, p. 121) “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, temores, comportamento presente ou passado etc”.

Assim, para a produção dos dados foram utilizados questionários abertos, enviados via mensagem eletrônica, por meio da ferramenta Google docs, disponibilizada pelo Gmail, Correio Eletrônico da empresa Google. Partindo da observação de Lakatos e Marconi (2003, p. 201) de que “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas,” seguimos esse passo e enviamos junto ao nosso questionário uma mensagem explicando o objeto e o objetivo do estudo e solicitando autorização para o uso dos dados colhidos.

Para contemplar a amostra da pesquisa e facilitar a coleta dos dados e a identificação da alocação dos sujeitos, foram construídos questionários eletrônicos separados por região, para os discentes que apresentaram Trabalho de Conclusão Final do Curso no formato dissertação, já que esta categoria era abrangente. Essa categorização nos permitiu visualizar melhor quais regiões responderam aos questionários e assim observar se todos os contextos foram contemplados. Ainda nesse pensamento de facilitar a identificação dos sujeitos da pesquisa, optamos por estruturar 03 tipos questionários eletrônicos, que foram enviados para os seguintes grupos pesquisados:

Quadro 03 - Tipos de questionários eletrônicos e categoria de sujeitos pesquisados

Nº do questionário	Categoria pesquisada	Sigla da categoria
1	Discentes que apresentaram trabalho no formato Dissertação	DTD
	Discentes que apresentaram Trabalhos em formato Variados	DTV
2	Coordenadores dos Programas	CP
3	Orientadores de Trabalhos no formato de Dissertação	OTD
	Orientadores de Trabalhos em formatos Variados	OTV

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Vale ressaltar que, embora tenham sido estruturados 3 (três) questionários no Google docs, tivemos 5 categorias de sujeitos, conforme se observa no quadro acima.

O acesso aos contatos de discentes e docentes foi realizado de duas formas: a primeira por meio de solicitação junto à Coordenação de cada Programa pesquisado. Para tal, solicitamos à Coordenação Geral do Gestec, nosso Programa de origem, a confecção de ofícios, com a finalidade de apresentar a mestranda, que aqui escreve; explicar o objetivo do estudo e informar que em breve receberiam um e-mail solicitando o preenchimento de um questionário eletrônico voltado à Coordenação. Após a confecção, os ofícios foram endereçados, nominalmente, a cada coordenador de curso, via e-mail institucional dos Programas, cujos endereços eletrônicos foram obtidos em suas respectivas páginas oficiais.

À medida que os Programas enviavam os contatos dos docentes e discentes, os formulários eletrônicos eram enviados para estes. Vale ressaltar que nos formulários

perguntamos a cada participante se concordavam com a divulgação das suas respectivas respostas.

A segunda forma de acesso aos dados de discentes e docentes foi por meio da página oficial dos Programas, já que também tivemos o cuidado de observar se esses dados eram disponibilizados por lá. Para nossa felicidade 03 (três) deles disponibilizam essas informações. Vale destacar que ainda assim tomamos o cuidado de comunicar às Coordenações dos Programas sobre a nossa pesquisa.

Também utilizamos documentação disponível nos sites oficiais dos Programas, para obter informações referentes aos regulamentos e contatos dos Programas; realizamos levantamento de documentos na página da Capes, como Portarias, Resoluções e Pareceres, fundamentais para compreendermos o início da Pós-Graduação no Brasil e sua consolidação no cenário educacional. Ainda na página da Capes, realizamos pesquisas na Plataforma Sucupira, dos dados cadastrados pelos MPEs, com a finalidade de investigar os formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados nos mestrados em Educação do Brasil, modalidade profissional. Ao justificar a importância da pesquisa documental em estudos que adotam a estratégia de estudo de caso, Gil (2009, p. 76) destaca que esta funciona como fornecedora de “informações específicas com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos”. O que de fato ocorreu neste estudo, uma vez que esta contribuiu de forma complementar aos demais instrumentos de coleta, bem como foi essencial para direcionar o desenvolvimento da pesquisa.

Esta pesquisa também se apoiou nos procedimentos da pesquisa bibliográfica, ou seja, em produções já publicadas em livros, periódicos, artigos científicos, relatórios, áudios, que possibilitaram a construção do arcabouço teórico-metodológico essencial para discorrer sobre o cenário da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, suas modalidades e implicações, cultura, cultura acadêmica – categorias norteadoras para nosso estudo. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183) a pesquisa bibliográfica, por sua natureza exploratória, não representa “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. A pesquisa bibliográfica assim, nos proporcionou entender de que forma a cultura acadêmica influencia o processo de elaboração dos TCFs dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, modalidade profissional.

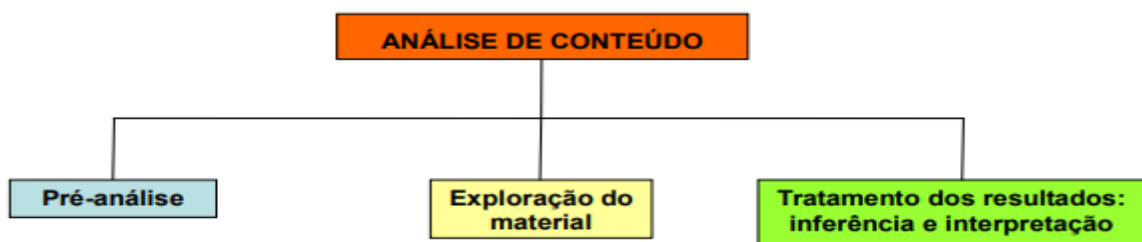
5.7 A Análise de Conteúdo como instrumento de análise dos dados

As informações e dados colhidos durante a pesquisa foram triangulados, analisados por meio de viés teórico, usando-se para isso a Análise de Conteúdo, compreendida por Bardin (2011, p.15), como um “conjunto de instrumentos de cunho metodológico, em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos, mensagens”. A análise de conteúdo é um meio que busca compreender os sentidos ou sentido de um texto, documento, a partir de várias leituras, reflexões e observações, para posteriormente extrair deles significados e produzir inferências e conclusões. O que consideramos relevante para a nossa pesquisa, já que nossa questão problema debruça-se na seguinte indagação: de que forma a cultura acadêmica influencia o processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso nos Programas de Mestrados em Educação na modalidade profissional no Brasil?

De acordo com Mozzato e Grzybovski (2011), o uso da análise de conteúdo tem alcançado legitimidade e se destacou dentre os métodos qualitativos para análise de dados, principalmente, por conduzir o pesquisador a esforçar-se na interpretação das subjetividades, do que não está dito, do que está escondido, a fazer inferências a partir das mensagens, complementa Bardin (2011).

Assim, nossa análise dos dados adotou como ponto de partida a descrição analítica, composta por três fases fundamentais na análise de conteúdo, seguindo uma ordem cronológica, a saber: pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que de acordo com Bardin (2011, p.34) “funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para melhor entendimento do que é proposto por Bardin (2011) e adotado por nós nesta pesquisa, apresentamos a seguir a figura 01, elaborada por Câmara (2013), que esquematiza a ideia, possibilitando ao leitor melhor compreensão sobre o caminho seguido para a análise das informações obtidas no nosso estudo.

Figura 02 - As fases da análise de conteúdo



Fonte: CÂMARA, Rosana Hoffman (2013) – (Adaptado de Bardin (2011))

Na primeira etapa da análise dos dados, procuramos, primeiramente, realizar uma leitura inicial das respostas obtidas por meio dos questionários, processo chamado por Bardin (2011) de pré-análise, que permite ao pesquisador realizar uma leitura flutuante, uma seja, estabelecer um primeiro contato com o entendimento dos sujeitos sobre as questões propostas, destacando as principais ideias das suas verbalizações, e do mesmo modo, pensar em estratégias de ações para examiná-las. Essa primeira etapa funcionou basicamente como momento de organização dos critérios que pretendíamos adotar, bem como nos guiou nas primeiras formulações de hipóteses e estruturação das análises.

Após essa primeira leitura, a partir da frequência das respostas, partimos para a segunda fase da análise: exploração e classificação das verbalizações por temas - procedimento entendido por Bardin (2011, p. 37) como método categorial – “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que possibilita a classificação dos elementos de significação constitutiva”. Esta etapa exigiu bastante dedicação e por vezes foi preciso redistribuir e criar novos temas. A partir dos temas encontrados, entendemos que fazer uma breve descrição de cada um deles nos ajudaria na fase do tratamento dos dados e interpretações.

A terceira fase da nossa análise consistiu no tratamento e interpretações dos dados, momento em que ancorados no referencial teórico discutido no estudo, buscamos atribuir significados às verbalizações.

Após esse procedimento, as análises e informações fruto da pesquisa propiciaram a elaboração de um e-book, entendido, nesta investigação, como um instrumento de divulgação do conhecimento, no qual apresentamos uma breve descrição a respeito dos formatos dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso, apresentados nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em Educação, modalidade profissional.

6 A INFLUÊNCIA DA CULTURA ACADÊMICA NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO FINAL DOS CURSOS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, MODALIDADE PROFISSIONAL

A presente seção tem como objetivo apresentar o processo de construção dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso no âmbito dos mestrados em Educação, modalidade profissional, bem como as influências que permeiam a escolha dos formatos dos TCFCs.

6.1 A característica (o perfil) do Trabalho de Conclusão Final do Curso dos Mestrados em Educação de modalidade profissional

Nos MPs, assim como nos mestrados de modalidade acadêmica, os mestrados precisam apresentar um trabalho de conclusão de curso. Contudo, com um diferencial: por estes cursos apresentarem caráter inovador e de aplicação, os pós-graduandos dessa modalidade de curso, necessitam apresentar além do resultado da investigação científica realizada, um produto – produto aqui como resultado material das investigações, que tem como objetivo proporcionar uma possível solução para o problema investigado. É importante ressaltar que os produtos não são anexos das pesquisas, como costumam ser entendidos, antes, representam a própria pesquisa.

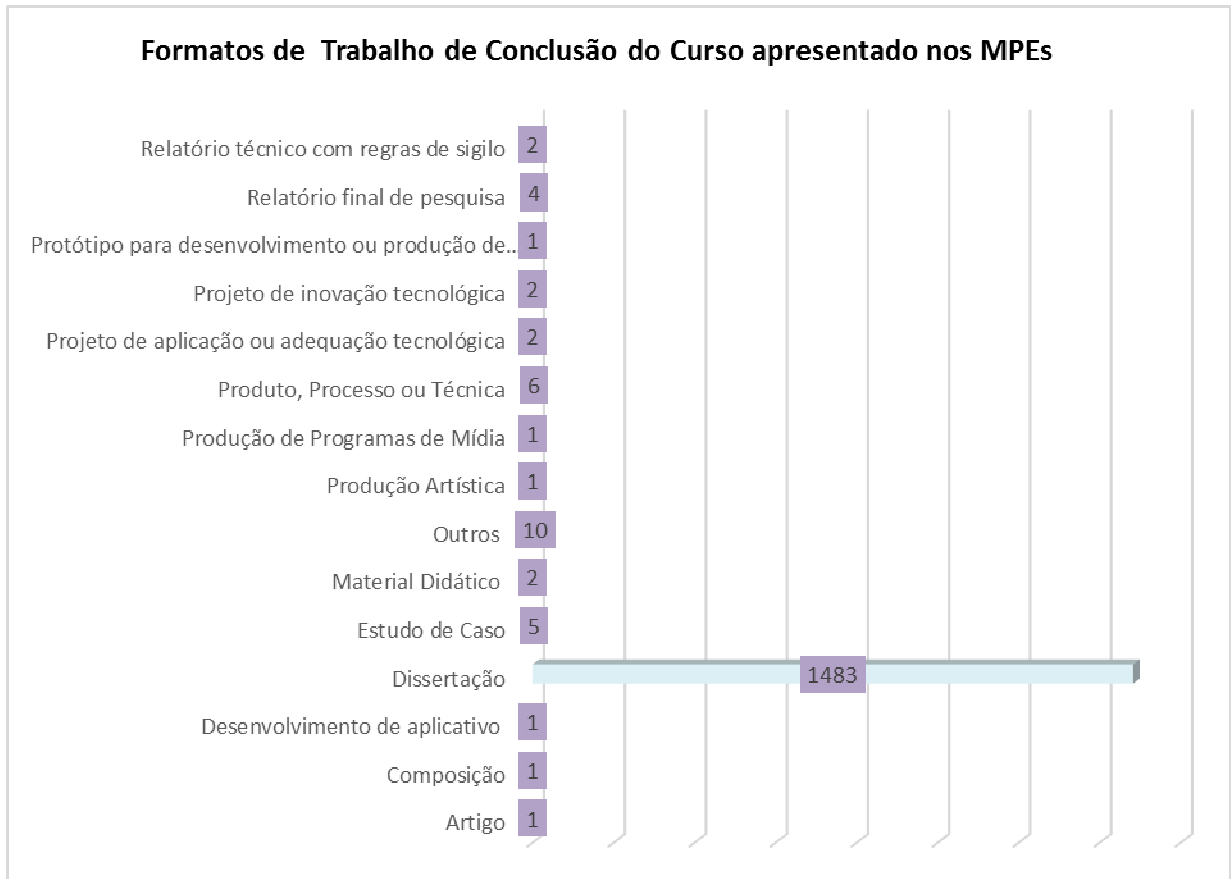
Assim, devido ao seu caráter intervencionista, ancorado na Pesquisa Aplicada, os TCFCs apresentados nos MPs, mais precisamente nos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil, são de fundamental importância para o desenvolvimento social, político, econômico e educacional do nosso país, pois representam uma possibilidade de resolução de problemas, a partir da aplicação prática.

É partindo do princípio de que nos MPs se pesquisa, ou seja, se parte da teoria para intervir na prática, que os formatos de trabalhos dessa modalidade de curso são variados, uma vez que sua definição ocorre a partir do objeto pesquisado. De acordo com Hetkowski (2016, p.21), a ideia dos trabalhos dessa modalidade de curso poder ser apresentado a partir de vários formatos “amplia as possibilidades de retorno às demandas educacionais, sociais, culturais, artísticas entre outras”.

Contudo, conforme resultados obtidos nesta pesquisa, existe forte opção por trabalhos em formatos de dissertação no âmbito dos MPEs, conforme se observa no gráfico a seguir, oriundo do levantamento realizado na Plataforma Sucupira/Capes, referente ao trabalhos

apresentados no período de 2012 ao segundo semestre de 2016, tempo-espaço delimitado para a realização da nossa pesquisa.

Gráfico 07 - Quantitativo de formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso apresentado nos MPes



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Plataforma Sucupira - Capes (2016).

Conforme se observa, dos 1.522 (mil, quinhentos e vinte e dois) trabalhos apresentados no período informado acima, 97% corresponde à dissertação.

Ainda de acordo com levantamento realizado junto à Plataforma Sucupira/Capes, somente em 03 (três) Programas foram apresentados outros formatos de trabalho além de dissertação, a saber: Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEducampo), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e o Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Na tabela a seguir, evidenciamos o levantamento dos formatos de TCFCs, apresentados nos MPes, no período de 2012 ao primeiro semestre de 2016.

Tabela 03 – Formatos dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados nos PMEs por região

Formatos	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Artigo	-----	01	-----	-----	-----
Composição	-----	01	-----	-----	-----
Desenvolvimento de aplicativo	-----	-----	-----	01	-----
Dissertação	27	254	95	922	185
Estudo de Caso	-----	05	-----	-----	-----
Material Didático	-----	02	-----	-----	-----
Outros	-----	07	-----	03	-----
Produção Artística	-----	01	-----	-----	-----
Produção de Programas de Mídia	-----	01	-----	-----	-----
Produto, Processo ou Técnica	-----	01	-----	05	-----
Projeto de aplicação ou adequação tecnológica	-----	02	-----	-----	-----
Projeto de inovação tecnológica	-----	02	-----	-----	-----
Protótipo para desenvolvimento ou produção de instrumentos	-----	01	-----	-----	-----
Relatório final de pesquisa	-----	04	-----	-----	-----
Relatório técnico com regras de sigilo	-----	02	-----	-----	-----

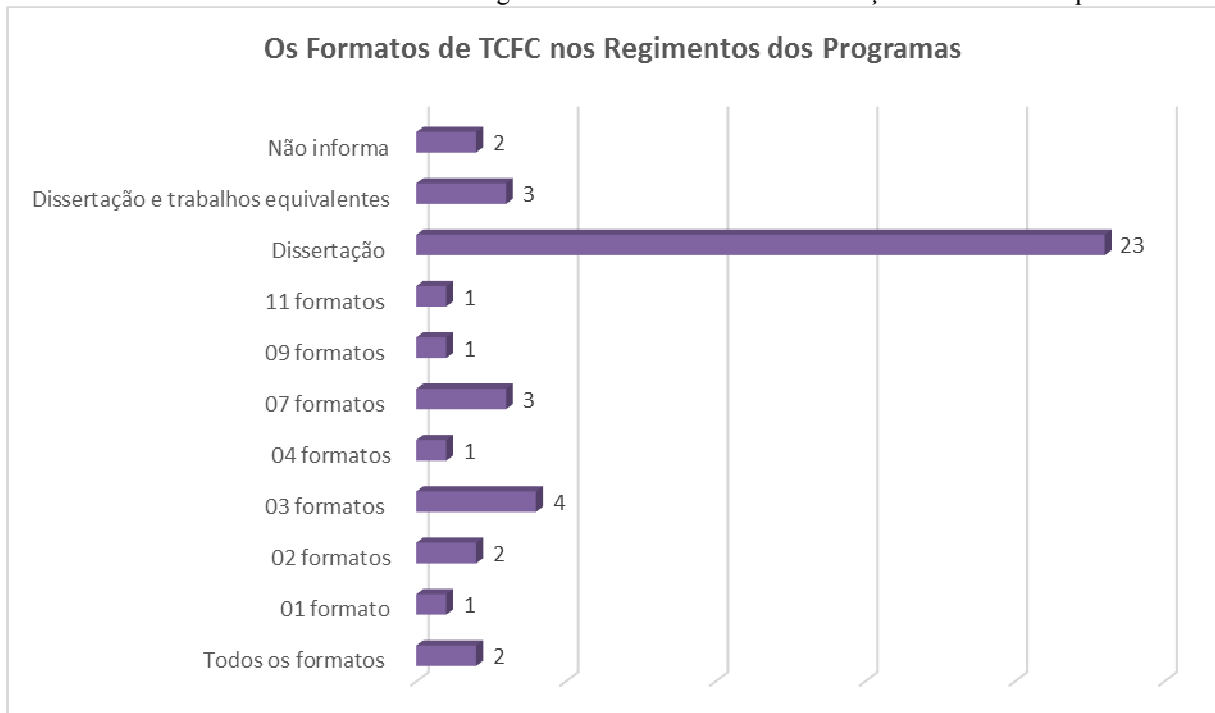
Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da Plataforma Sucupira/Capes (2016).

De acordo com o que se observa, somente nas regiões Nordeste e Sudeste houve trabalhos apresentados em formatos variados, com destaque para a primeira, na qual se percebe um número maior de trabalhos. Os Programas das Regiões Norte, Centro-Oeste e Sul ainda continuam no segmento do formato dissertação.

6.2 O que diz os Regimentos dos Mestrados em Educação, modalidade profissional quanto aos formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso

Os Programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação, modalidade profissional, geralmente costumam apresentar em seus regulamentos, informações referentes ao trabalho que os discentes deverão apresentar ao final do curso, com a finalidade de instruí-los acerca das exigências do curso. Assim, munidos dessa informação, consideramos ser interessante ao estudo em tela, realizar pesquisa nas páginas oficiais dos Programas, para conhecer quais formatos de trabalhos estes disciplinam em seus regimentos. Após pesquisa nos 45 Programas que estavam em funcionamento no período da investigação, já que 2 ainda estavam fase de implementação, e portanto, não disponibilizam informações mais precisas nos seus sites, chegou-se aos seguintes achados apresentados no gráfico 08.

Gráfico 08 – Os formatos de TCFC nos regimentos dos Mestrados em Educação de modalidade profissional



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Conforme se observa, dos 43 Programas, nos quais encontramos informações sobre os formatos de trabalhos, 23 (vinte e três) deles disciplinam somente o formato dissertação como possibilidade trabalho a ser apresentado no final do curso. O que nos ajuda a compreender o grande número de trabalhos apresentados no formato dissertação, conforme demonstrado no gráfico 04. Essa opção dos Programas pelo formato dissertação também é confirmada por alguns discentes, docentes e coordenadores dos MPEs que participaram da pesquisa.

6.3 As verbalizações dos sujeitos da pesquisa

Apresentamos, a seguir, as verbalizações dos sujeitos da pesquisa, a saber: 40 Discentes que apresentaram Trabalhos no formato Dissertação - DTD; 21 Discentes que apresentaram Trabalhos em formatos Variados - DTV; 22 Orientadores de Trabalhos em formatos de Dissertação - OTD; 13 Orientadores de Trabalhos em formatos Variados - OTV; 16 Coordenadores dos Programas - CP.

As respostas apresentadas foram colhidas por meio de aplicação de questionário eletrônico, no período de 24 de janeiro de 2017 a 21 de março de 2017, e analisadas sob a ótica da análise de conteúdo, entendida por Bardin (2011) como uma técnica, de cunho qualitativo, embora também possa ser quantitativo, que tem por objetivo buscar sentidos para

textos e documentos. Assim, buscamos analisar as respostas por meio dos dois vieses apresentados: quantitativo e qualitativo, com predominância no parâmetro da primeira pesquisa. As análises estão respaldadas no referencial teórico discutido ao longo do estudo, bem como em outros que surgiram no decorrer do processo.

Seguindo as orientações de Bardin (2011), organizamos as respostas dos sujeitos e quadros matriciais que nos permitiram estruturar melhor as respostas; temas levantados a partir das respostas; as análises e interpretações, de modo a tornar para o leitor, os procedimentos realizados mais organizados e compreensíveis.

6.4 Verbalizações da dimensão discente a respeito dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados no âmbito dos MPes

- **Categoria de Sujeitos:** Discentes egressos que apresentaram trabalho no formato Dissertação (DTD)

Apresentamos, aqui, as verbalizações dos discentes que apresentaram o Trabalho de Conclusão Final do Curso no formato dissertação, bem como as análises realizadas a partir das suas respostas referentes à: motivação para a escolha do formato de trabalho; pesquisou de estruturas dos TCFC de outros Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na modalidade profissional; conhecimento quanto ao detalhamento dos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso disciplinados pela Capes, na Portaria nº 17/2009; interferência do formato de TCFC na opção metodológica e composição da fundamentação teórica; justificativas para considerar ou não o e-book como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional.

Quadro 04 - Quadro matricial da categoria “Motivação para a escolha do formato do TCFC”

Questão 01 - O que o motivou na escolha do formato de Trabalho de Conclusão Final do Curso (TCFC) do mestrado Profissional em Educação?	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos DTD	
DTD 01	O tipo de pesquisa feita; o volume de dados encontrados.
DTD 02	Em primeiro lugar, a familiaridade com gênero de texto dissertação. Depois, a falta de clareza quanto às possibilidades de escrita de TCC, mesmo tendo lido no Regimento do Curso e indicado brevemente por

	alguns professores nas disciplinas. Acredito que faltou uma ampla discussão nas disciplinas de Pesquisa Aplicada, Desenvolvimento e Inovação.
DTD 03	Acredito que o formato da dissertação mesmo num Mestrado Profissional, atribui um cunho acadêmico ao mestrado profissional. Uma credibilidade maior, a quem deseja prosseguir com estudos futuros.
DTD 04	Minha orientação levou a um consenso por esse formato.
DTD 05	Minha motivação vem desde o ano de 2000 ao ser aluna do Prof. Elizeu, sendo assim, eu já sabia a metodologia que eu iria utilizar para a minha dissertação.
DTD 06	A adequação com a proposta de pesquisa e intervenção construída ao longo do curso.
DTD 07	Pela importância da pesquisa com grau acadêmico, para meu objeto essa imersão foi necessária.
DTD 08	A necessidade de analisar o Programa Mais Educação como proposta de ampliação da jornada escola.
DTD 09	Inicialmente a motivação se deu pela possibilidade de poder apresentar um produto que não fosse a dissertação e depois o interesse se intensificou pela proposta de ter um material que atendesse ao público da pesquisa.
DTD 10	A proposta do curso sugeria a construção de projeto de intervenção como tcc.
DTD 11	Na realidade não foi escolha, nós do Mestrado Profissional da UFBA, já sabíamos desde o início que o nosso TCC seria um projeto de intervenção e que este tinha como objetivo pensar a partir do nosso cotidiano e aprofundamentos teóricos, possibilidades de intervenção para a Rede Municipal de Educação do nosso município.
DTD 12	O tipo de pesquisa desenvolvida.
DTD 13	Por ser uma estrutura mais completa do que as outras opções oferecidas.
DTD 14	Necessidade do público e familiaridade com o assunto.
DTD 15	Não houve escolha o formato orientado era a única escolha.
DTD 16	Minha proposta de pesquisa.
DTD 17	O tema da minha dissertação foi o motivo da escolha.

DTD 18	A junção do meu curso de graduação, com a área do mestrado e assim verificar os gargalos existentes na comunicação de uma empresa.
DTD 19	A ligação direta entre o desenvolvimento da pesquisa e a realidade profissional do educando. A teoria utilizada para resolver diretamente um problema detectado no ambiente profissional.
DTD 20	A necessidade de se apresentar uma proposta de plano de ação.
DTD 21	Contribuir melhor para área que atuo.
DTD 22	Profissão.
DTD 23	Minha atuação como professor e gestor da educação básica.
DTD 24	Foi dissertação e não monografia, mas o que motivou o objeto de estudo e pesquisa foi trazer para o campo teórico parte da minha prática pedagógica... o campo profissional.
DTD 25	O Modelo de Ensino que adotei como meu trabalho final de curso, atende à diversidade presente em turmas heterogêneas, meu foco de pesquisa.
DTD 26	Vários fatores. O objetivo do programa, Minha atuação e experiência profissional, a (s) temática (s) de linha de pesquisa e lattes do orientador.
DTD 27	Experiência na área.
DTD 28	No mestrado em Educação, por ser um mestrado profissional há a possibilidade de apresentação de um artigo, de um programa de TV, ou um software, etc, mas escolhi a apresentação da dissertação, por considerar ser essa a melhor forma de apresentar meu trabalho de forma mais geral e abrangente.
DTD 29	A minha atuação profissional na área de avaliação educacional e formação de gestores de escola.
DTD 30	Aproximar-se do chão da escola para investigar o uso da avaliação da aprendizagem em processo em uma escola da rede estadual de SP e, por sua vez descobrir os seus limites e possibilidades.
DTD 31	O modelo escolhido foi no formato dissertação. Essa escolha se deu pelo desenho da pesquisa realizada, que se aproximou a um estudo de caso.
DTD 32	Perdão, mas não estou entendendo bem a pergunta. O que você quer dizer com TCC do Mestrado Profissional? No meu caso realizamos um trabalho final de curso (dissertação) e a criação de um "produto" final de mestrado. A pergunta se refere ao "produto" final? Se for este o caso, escolhi

	realizar um produto que já tenho um certo conhecimento na área e, achei que ele "casaria" perfeitamente que a minha dissertação e objeto de pesquisa.
DTD 33	A carência de um material simples e prático que dialoga com facilidade com o professor de ciências.
DTD 34	Minha formação inicial em Letras. Por isso, transformei a discussão feita após a teórica em crônicas literárias. Isso porque fiz mestrado profissional e meu produto foram, justamente, as crônicas.
DTD 35	Minha prática profissional.
DTD 36	No Mestrado Profissional, ao contrário de cursos de pós graduação lato sensu, não entregamos como produto final um TCC, mas um Trabalho Final de Pesquisa. A princípio era uma Dissertação, porém a CAPES exigiu mudança na nomenclatura para diferenciar do mestrado acadêmico. A escolha do formato foi pesquisando por outros trabalhos de mestrado profissional e dissertações defendidas, percebendo semelhanças e diferenças. Observei que, entre as diferenças, o mestrado profissional se diferencia pela apresentação de um produto final relacionado à prática, e foi o que me propus a fazer.
DTD 37	Minha trajetória enquanto docente. Sempre gostei da relação entre professor, escola, aluno. Não tinha tanto interesse em fazer mestrado na linguística e quando surgiu o mestrado profissional com a proposta de abrigar pesquisas sobre chão de escola encontrei um lugar onde poderia fazer uma pesquisa dentro das minhas expectativas.
DTD 38	A exigência legal e pedagógica do Curso que escolhi: Mestrado Profissional em Educação.
DTD 39	Proposta do Orientador
DTD 40	A escrita foi uma construção que foi se fazendo passo a passo, enquanto pesquisava.
Categoria - Motivação para a escolha do formato do TCFC	
Definição: Entre as motivações elencadas pelos discentes egressos dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, modalidade profissional, para a eleição do formato dissertação, para a apresentação do seu TCFC, destacaram-se algumas, a saber: a atuação profissional do discente, sendo a maioria docente da Educação Básica; o desenho da	

pesquisa – arcabouço teórico-metodológico; melhor adequação do formato à proposta do trabalho; familiaridade com a modalidade de texto; credibilidade do gênero textual no meio acadêmico; indicação dos orientadores; a possibilidade de poder apresentar um trabalho mais abrangente, com mais detalhes, o formato é o único previsto no Programa.

Inferências e Interpretações

Dos 40 (quarenta) discentes egressos dos Programas de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu, modalidade profissional, que apresentaram o TCFC no gênero textual dissertação e responderam nosso questionário, 29,3%, a saber 12 deles, informa que a escolha do formato é oriunda da sua atuação profissional, sendo muitos destes docentes da Educação Básica. Como fala o discente egresso nº 30 ao revelar que sua modalidade de texto eleita com a intenção de *“aproximar-se do chão da escola para investigar o uso da avaliação da aprendizagem em processo, em uma escola da rede estadual de SP e, por sua vez descobrir os seus limites e possibilidades”*.

Essa preocupação em desenvolver um trabalho a partir da atuação profissional também é confirmada pelo discente egresso nº 24, quando diz que fez o trabalho no formato dissertação com o *“[...] objetivo de trazer para o campo teórico parte da sua prática pedagógica... o campo profissional”*.

As falas supracitadas nos levam a entender que realmente existe preocupação por parte dos discentes egressos em desenvolver uma pesquisa que auxilie nas suas atividades laborais, algo que não se limite a discutir teorias e formular conceitos, motivo que os faz optar pela modalidade profissional, como manifesta o discente egresso nº 37:

[...] Sempre gostei da relação entre professor, escola, aluno. Não tinha tanto interesse em fazer mestrado na linguística e quando surgiu o mestrado profissional com a proposta de abrigar pesquisas sobre chão de escola encontrei um lugar onde poderia fazer uma pesquisa dentro das minhas expectativas.

Se essa é a preocupação maior dos egressos, se procuram os cursos de mestrados na modalidade profissional devido às suas características específicas e aplicação do conhecimento, conforme menciona a Portaria Capes nº 17/2009, ao aludir que a formação nestes cursos terá como destaque *“os princípios da aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, [...] utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação”* com vistas a valorização da experiência profissional, nos parece incoerente a preferência da apresentação dos TCFC nestes cursos, seguir, em sua maioria, os parâmetros adotados pelos cursos de modalidade acadêmica.

Foi observado, ainda, que 14,6% dos discentes egressos escolhem o formato de trabalho de acordo com o desenho da pesquisa, ou seja, a partir da metodologia adotada “o modelo escolhido foi no formato dissertação. Essa escolha se deu pelo desenho da pesquisa realizada, que se aproximou a um estudo de caso” (DTD 31). Outro percentual de discentes, de valor igual ao mencionado acima, 14,6%, revelou que a experiência com a modalidade do texto, já que não existe “clareza quanto às possibilidades de escrita de TCC” nos MPs (DTD 02), bem como a credibilidade, *status* e prestígio que este tem no meio acadêmico foi o que determinou sua opção, como observado na verbalização do discente egresso nº 03 ao informar “acredito que o formato da dissertação mesmo num Mestrado Profissional, atribui um cunho acadêmico ao mestrado profissional. Uma credibilidade maior, a quem deseja prosseguir com estudos futuros”.

Já 14,6% dos discentes egressos, selecionam a modalidade textual do trabalho a partir da adequação desta à proposta do estudo, ou seja, o objetivo da pesquisa é que define a formatação do texto a ser apresentado.

Dos demais discentes, 14,6% declaram que a seleção do formato foi motivada pelas características dos MPs e em decorrência do formato dissertação ser mais abrangente que as outras opções. Já 12,2%, revelaram não ter escolhido o tipo do trabalho, devido a existência de formato único definido no regulamento do curso, o que foi comprovado no levantamento dos Regimentos dos Programas realizado por nós, via página oficial, conforme consta na página 72 deste estudo, e do mesmo modo, porque seguiu a sugestão do orientador de adotar o formato dissertação.

Quadro 05 - Quadro matricial da categoria “Se pesquisou estruturas dos TCFC de outros Programas”

Questão 02 - Pesquisou as estruturas dos TCFC de outros Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na modalidade profissional?	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos DTD	
DTD 01	Não. A decisão se baseou nas reflexões em conjunto com a Orientadora e Co-orientadora
DTD 02	Sim. Fiz ampla pesquisa sobre o tema em bibliotecas e sites especializados e encontrei diversos TCC em formato de dissertação. Certamente, a disponibilidade de TCC em formato de dissertação tenha influenciado, também, a minha

	decisão de escrever uma dissertação.
DTD 03	Não
DTD 04	Sim. Por facilitar a decisão sobre ele meu
DTD 05	Não, eu já vim para o mestrado focada na metodologia de pesquisa das Narrativas (Auto) Biográficas.
DTD 06	Sim. Para que, amparado nas experiências de outros pesquisadores, pudesse entregar um trabalho com mais coerência e maturidade teórica e prática
DTD 07	Não, pesquisei na modalidade acadêmico como fui orientada. Como a Uneb não possui um formato específico usamos o da UFBA.
DTD 08	Não. A coordenação do curso apresentou o regimento os tipos de trabalho que deveriam foram aprovados para o nosso curso.
DTD 09	Sim. Para conhecer e buscar inspiração em outros modelos/propostas de trabalhos que não fossem dissertações.
DTD 10	Sim, pesquisei. Porque acredito ser importante ter referências de estrutura na construção de um trabalho, mesmo que não sigam eles como base, negando sua estrutura ou inspirando nelas.
DTD 11	Diante do fato de já sabermos desde o início do curso de que seria um Projeto de Intervenção pesquisamos acerca deste formato de TCC, mas muito pouco foi encontrado
DTD 12	Pesquisei dissertações de outros programas, pois nunca havia lido um trabalho resultante de pesquisa ação
DTD 13	Sim. Porque ao fazer várias leituras, vai ampliando o conhecimento sobre o formato da estrutura profissional e novas ideias vão surgindo ao longo da pesquisa.
DTD 14	Sim, por ser uma modalidade nova, necessitei verificar estruturas já existentes para melhor modelar meu trabalho.
DTD 15	Não!
DTD 16	Não. Desde o início já sabia que seria uma dissertação.
DTD 17	Sim, para verificar os trabalhos relacionados à temática do meu trabalho.

DTD 18	Não.
DTD 19	Não. Falta de tempo.
DTD 20	Não. Porque tinha uma equipe de dissertação para dar suporte no desenvolvimento do trabalho.
DTD 21	Não. Porque tinha uma equipe de dissertação para dar suporte no desenvolvimento do trabalho.
DTD 22	Não
DTD 23	Não. As aulas com professora Alda e professora Luciana deram as direções necessárias.
DTD 24	Não. O formato não levou em consideração a estrutura dos outros, mas o conteúdo deles e, também, a importância de verificar a hipótese delineada.
DTD 25	Não pesquisei, porque eu já havia definido meu trabalho de conclusão logo no início da minha pesquisa e assim, não houve necessidade de decidir entre um e outro tipo de trabalho.
DTD 26	Sim. Porque eu queria entender todos os critérios adotados pelos diversos programas e universidades, para desenvolver meu trabalho com êxito.
DTD 27	Sim. Não possuir embasamento necessário.
DTD 28	Não, por que já tinha em mente que a apresentação da dissertação para minha modalidade de pesquisa seria a mais completa.
DTD 29	Sim, pois as diferentes estruturas dos trabalhos encontrados foram inspiradoras para encontrar um desenho para apresentação da minha pesquisa.
DTD 30	Não. Fiz apenas pesquisas que se relacionavam com o meu tema porque sabia que devia fazer um trabalho relacionado à minha prática. Como estava ausente do meu trabalho fiz opção por um trabalho de pesquisa de campo em uma escola de SP.
DTD 31	Não. Olhei os formatos de outros cursos de Mestrado da PUCSP, incluindo os trabalhos apresentados no Mestrado

	Profissional da PUCSP, com data anterior ao meu.
DTD 32	Não. Antes mesmo de iniciar a pós-graduação, já sabendo das condições de criação de um "produto" como um dos requisitos para a conclusão do curso, já havia estruturado meu projeto de pesquisa inserindo a criação do "produto".
DTD 33	Sim. Inclusive algumas amostras foram apresentadas durante o curso. Eu buscava um produto de pouco volume que pudesse estar junto do material do dia a dia do professor. Pesei mais o diálogo com os colegas da área que formular um produto mais acadêmico.
DTD 34	Vi muito poucos exemplos de trabalhos. Fiz a minha opção pela minha facilidade na área.
DTD 35	Não. Porque as aulas de metodologia no curso deu conta de orientar
DTD 36	Sim. Para obter parâmetros. Do mesmo modo como fazemos pesquisas de estudos correlacionados ao tema para conhecer o que outros autores já falaram sobre o assunto, entendo ser facilitador conhecer outros modos de escrever e apresentar trabalhos dentro de diferentes cursos de Mestrado Profissional.
DTD 37	Não. Não me preocupei com formatos dos outros. Estudamos sobre escrita acadêmica e sabemos a base de todo texto. Organizei minha dissertação de acordo com a base teórica e os resultados de análise. Acredito que é o conteúdo que auxilia na forma.
DTD 38	A decisão pelo formato - Dissertação - já estava determinado no Regimento do Curso. Evidentemente, foi motivo de estudo e análise diferentes trabalhos já realizados sobre o tema de pesquisa, incluindo a questões que envolviam o formato, a linguagem e a estrutura.
DTD 39	Não.
DTD 40	Sim. Para conhecer outros trabalhos e orientar minha escrita.
Categoria – Pesquisa das estruturas dos TCFC de outros Programas de Pós-	

Graduação stricto sensu, modalidade profissional
<p>Definição: Os 40 (quarenta) discentes que apresentaram trabalho no formato dissertação mostraram-se divididos ao responder essa questão, pois 50% responderam ter pesquisado estruturas de TCFC de outros Programas de Pós-Graduação e 50% informou não ter pesquisado.</p> <p>Os discentes egressos que confirmaram ter realizado a pesquisa informaram que procederam de tal modo, principalmente, para conhecer parâmetros que pudessem nortear a pesquisa, bem como a escrita do trabalho. Já os discentes egressos que não realizaram a pesquisa tal razão devido aos seguintes motivos: seguiu a orientação do orientador e demais docentes do curso, que orientaram o trabalho no formato dissertação; não pesquisou formatos, pesquisou apenas o conteúdo dos trabalhos e seu referencial teórico; já conhecia a base do texto a ser desenvolvido; o formato já era estabelecido no Regimento do curso; não pesquisou em outros Programas, somente na instituição de vínculo e, a gestão do curso apresentou as modalidades de trabalhos que poderiam ser desenvolvidas.</p>
Inferências e Interpretações
<p>Conforme se observa, embora todos os discentes desta categoria de sujeitos tenham apresentado o TCFC na modalidade dissertação, conforme pesquisa dos formatos de trabalhos apresentados no MPEs, no período de 2012 ao primeiro semestre de 2016, realizada via Plataforma Sucupira, metade dos discentes egressos que respondeu essa questão, informou que pesquisou as estruturas de TCFC apresentados em cursos de outros Programas, com o objetivo de encontrar parâmetros em que pudesse se referenciar, para assim estruturar o seu trabalho, bem como com o objetivo de organizar a escrita do texto.</p> <p>É o que assevera o discente egresso nº 13, ao informar que pesquisou “<i>por ser uma modalidade nova, necessitei verificar estruturas já existentes para melhor modelar meu trabalho</i>”.</p> <p>É o que também responde o discente egresso nº 36:</p> <p style="padding-left: 40px;">Sim. Para obter parâmetros. Do mesmo modo como fazemos pesquisas de estudos correlacionados ao tema para conhecer o que outros autores já falaram sobre o assunto, entendo ser facilitador conhecer outros modos de escrever e apresentar trabalhos dentro de diferentes cursos de Mestrado Profissional.</p> <p>Conforme se observa, os discentes em suas falas demonstram a preocupação em</p>

conhecer a estrutura dos formatos de trabalhos apresentados nos MPs. No entanto, embora tenham evidenciado essa inquietação, todos eles optaram pela dissertação, o que nos leva a tecer algumas considerações, como por exemplo, se a metade dos discentes egressos aqui relacionados pesquisou outras modalidades de trabalhos, o que os motivou a optarem pela dissertação? Embora já saibamos que forte indução à cultura desse formato de trabalho, bem como o status e credibilidade que ele tem no meio acadêmico tenham sido grandes motivadores, como revelado logo acima, na primeira pergunta deste questionário.

A verbalização do discente egresso nº 02, apresentada a seguir, nos conduz a entender que falta de trabalhos em formatos diferentes de dissertações, ou seja, a falta de referência sobre o que seriam os demais formatos de trabalhos apresentados pela Portaria Capes nº 17/2009, também tem contribuído para que a cultura da dissertação continue sendo perpetuada no meio dos Mestrados Profissionais, especialmente, nos da área de Educação, nosso campo de pesquisa, conforme se observa:

Sim. Fiz ampla pesquisa sobre o tema em bibliotecas e sites especializados e encontrei diversos TCC em formato de dissertação. Certamente, a disponibilidade de TCC em formato de dissertação tenha influenciado, também, a minha decisão de escrever uma dissertação.

A explanação do discente egresso nos leva, mais uma vez, a acreditar na relevância e na possibilidade de contribuição significativa da nossa pesquisa, uma vez que a partir do estudo aqui realizado, objetivamos apresentar uma breve descrição das características dos formatos de trabalhos já apresentado no âmbito dos MPEs, e assim, apoiar os discentes na escolha do formato dos seus respectivos trabalhos.

A despeito de se ter referências de modelos de formatos de trabalhos como base, a discente egressa nº 10 afirma acreditar “[...] *ser importante ter referências de estrutura na construção de um trabalho, mesmo que não sigam eles como base, negando sua estrutura ou inspirando nelas*”.

Quadro 06 - Quadro matricial da categoria “Os formatos de TCFC apresentados na Portaria da Capes 17/2009”

Questão 03 - O detalhamento dos formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso disciplinados pela CAPES, na Portaria nº 17/2009, apresentados a seguir, auxiliou a sua escolha? Justifique.	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos DTD	
DTD 01	Sim, um pouco.
DTD 02	Sim e não. Eu tive conhecimento da Portaria nº 17/2009 e do Regimento do Programa GESTEC, entretanto, penso que a mencionada portaria teve pouca influência na minha decisão. Penso, ainda, que os fatores que contribuíram para a escolha do formato do meu TCC foram: o vasto material encontrado na pesquisa bibliografia e nos sites (bibliotecas virtuais); a minha opção teórico-metodológica; os estudos e discussões nas disciplinas do curso (obrigatórias); as bases da orientação para o TCC.
DTD 03	Não.
DTD 04	Sim. As possibilidades dadas a partir dos diferentes formatos, foram muito bem explicados durante as aulas no Gestec, o que facilitou a decisão, que no final dependeu muito mais de mim e da orientadora, por consenso.
DTD 05	Como eu já sabia o formato da metodologia que iria utilizar e que meu trabalho final seria uma dissertação com intervenção, eu não olhei o detalhamento dos trabalhos da CAPES. Isso aconteceu graças, um trabalho apresentado na PUC do Rio de Janeiro, ao conhecermos uma professora da UFF que tinha preconceito em Mestrado Profissional, ela nos orientou que todos os alunos dessa primeira turma deveriam fazer dissertação e se possível a intervenção para dar mais credibilidade ao nosso curso!!! Dos 29 alunos, eu acredito que 25 fizeram o que nos foi orientado.
DTD 06	Não muito. Conheço o regimento da CAPES. Porém a escolha seguiu muito mais o ritmo de trabalho teórico e prático da pesquisa.

DTD 07	Não conheço essa portaria. No meu curso não nos apresentaram.
DTD 08	Sim, tendo em vista que, o regimento do curso pautou-se nesta portaria.
DTD 09	Sim, mas o programa deixava explícito para os que escolhessem outros formatos de TFCC a produção de um relatório que se caracterizava como uma dissertação.
DTD 10	Não, não conhecia essa portaria
DTD 11	Não
DTD 12	Não.
DTD 13	Sim, pois dependendo da pesquisa em que o acadêmico se propôs a fazer, há possibilidades de optar pelo melhor caminho a seguir na finalização da estrutura de seu trabalho.
DTD 14	Não, pois o programa mesmo sendo profissional ainda mantém um resquício muito grande do programa acadêmico, então tentar seguir a portaria 17/2009 integralmente, não foi possível.
DTD 15	Não.
DTD 16	Recorri ao documento da PROPP citado no Projeto Pedagógico do curso, que segue na mesma linha.
DTD 17	Sim. Recorri a vários formatos de trabalhos como fonte de pesquisa para respaldar minha dissertação
DTD 18	Dissertação.
DTD 19	Sim. Pelo direcionamento proposto.
DTD 20	Sim
DTD 21	Sim - Estudo de Caso. Permite melhor apresentação e aproveitamento do que foi pesquisado
DTD 22	Sim, projeto
DTD 23	Sim. Aliás, foi atividade prevista no plano de curso.
DTD 24	Sim. Por que foi basicamente isso que fiz.
DTD 25	Só consultei a Portaria após a escolha do formato do meu trabalho. Dessa forma, não auxiliou minha escolha, mas esclareceu aspectos conceituais dos trabalhos citados no

	documento descrito.
DTD 26	Sim. Li e estudei vários trabalhos, inclusive os disciplinados pela CAPES.
DTD 27	Parcialmente. Baseei-me mas em obras referência da área.
DTD 28	Embora eu já soubesse desses possíveis formatos, optei pelo geralmente usado pelos mestrados acadêmicos por achá-lo mais formal para a academia.
DTD 29	Sim. As possibilidades apresentadas foram apresentadas constantemente nas tutorias e nas aulas regulares do programa.
DTD 30	Sim. Fomos informadas no curso sobre os tipos de formatos de trabalho que devíamos fazer opção.
DTD 31	De certa forma sim, uma vez que a dissertação está presente nesse rol.
DTD 32	Não. Estou tomando ciência desta portaria somente agora.
DTD 33	Sim. Mas pesquisei também outros formatos.
DTD 34	Não.
DTD 35	Não houve busca de orientação a partir dessa portaria.
DTD 36	Não acessei essa portaria. Eu a desconhecia.
DTD 37	Minha trajetória enquanto docente. Sempre gostei da relação entre professor, escola, aluno. Não tinha tanto interesse em fazer mestrado na linguística e quando surgiu o mestrado profissional com a proposta de abrigar pesquisas sobre chão de escola encontrei um lugar onde poderia fazer uma pesquisa dentro das minhas expectativas.
DTD 38	A exigência legal e pedagógica do Curso que escolhi: Mestrado Profissional em Educação.
DTD 39	Proposta do Orientador
DTD 40	A escrita foi uma construção que foi se fazendo passo a passo, enquanto pesquisava.
Categoria - Os formatos de TCFC apresentados na Portaria da Capes 17/2009	
Definição: Dos 40 respondentes, somente 19 deles informaram que a consulta a Portaria 17/2009 influenciou a escolha do formato diretamente ou de forma parcial,	

mas no final, foram apontados alguns motivadores para escolha da dissertação, a saber, consenso entre orientado e orientador, depende do tipo e da metodologia de pesquisa. Os demais respondentes, a saber, 22 deles, mencionaram que a Portaria não influenciou por diversos motivos, entre eles o desconhecimento do documento, o Programa já estabelece o formato do TCFC, consultou a portaria após a escolha da dissertação, optou pelo formato já utilizado nos mestrados acadêmicos por considerar mais formal para a academia e proposta do orientador.

Inferências e Interpretações

Dos 40 discentes participantes da pesquisa que realizaram seus Trabalhos de Conclusão Final do Curso no formato de dissertação, os que responderam que o detalhamento dos formatos de TCFC disciplinados pela Capes, na Portaria nº 17/2009, auxiliou na sua escolha da modalidade dissertação, deixam a entender que mesmo conhecendo a referida Portaria e as diversas possibilidades de formatos, a legislação pouco influenciou na escolha de um formato diferente da já conhecida dissertação. A fala do discente egresso nº 02, apresentada a seguir exemplifica os motivos para a não influência:

Sim e não. Eu tive conhecimento da Portaria nº 17/2009 e do Regimento do Programa GESTEC, entretanto, penso que a mencionada portaria teve pouca influência na minha decisão. Penso, ainda, que os fatores que contribuíram para a escolha do formato do meu TCC foram: o vasto material encontrado na pesquisa bibliografia e nos sites (bibliotecas virtuais); a minha opção teórico-metodológica; os estudos e discussões nas disciplinas do curso (obrigatórias); as bases da orientação para o TCC (DTD 2).

Conforme se observa, o discente revela que o conhecimento acerca das propostas de formatos de trabalhos, apresentadas pela Capes, não foi o fator determinante para a sua escolha, uma vez que está se pautou mais em aspectos de ordem metodológica; nas sessões de orientação do trabalho, bem como na fundamentação teórica encontrada, que possivelmente estava em trabalhos no formato dissertação. Ademais, a pouca opção de trabalhos em formatos diferentes da dissertação também pode ter sido outro fator determinante para a opção.

Já o discente egresso nº 09 diz que, embora conhecesse a supracitada Portaria, o Programa no qual era vinculada “[...] deixava explícito para os que escolhessem outros formatos de TFCC, a produção de um relatório que se caracterizava como

uma dissertação”. Esse pensamento internalizado por alguns Programas a respeito dos formatos de trabalhos possíveis de serem apresentados nos MPs pode estar associado a questões como, o desconhecimento acerca dos formatos e a valorização e o reconhecimento de apenas uma modalidade de trabalho possível de apresentar rigor científico.

Outro motivo que pode estar relacionada a tal atitude, é o entendimento que alguns pesquisadores têm sobre os produtos – soluções para os problemas que originaram as pesquisa, já que em algumas falas analisadas até aqui, nos parece existir uma dissociação entre produto e pesquisa, deixando a entender que há falta de compreensão do produto como solução concreta para responder a uma investigação científica – investigação, que não necessariamente precisa ser apresentada somente no formato dissertação.

Sobre esses achados, percebemos mais uma vez a forte influência da cultura acadêmica, já discutida neste estudo. Além de inferir que a não orientação por parte da Portaria ou de um documento de referência da própria Capes, fazendo uma descrição de cada formato disciplinado, contribui também para que o corpo discente e docente dos Programas não busque outras opções de formato, já que a dissertação - formato já consolidado dentro da academia, proporciona conforto para a escrita do TCFC.

Ainda foi possível observar nas respostas dos participantes da pesquisa, da categoria discentes que apresentaram trabalhos no formato dissertação, que o preconceito em relação à modalidade de mestrado profissional, também é outro fator que contribui para dominação da dissertação no âmbito destes cursos, como revela o discente egresso nº 05:

Como eu já sabia o formato da metodologia que iria utilizar e que meu trabalho final seria uma dissertação com intervenção, eu não olhei o detalhamento dos trabalhos da CAPES. Isso aconteceu graças, um trabalho apresentado na PUC do Rio de Janeiro, ao conhecermos uma professora da UFF que tinha preconceito em Mestrado Profissional, ela nos orientou que todos os alunos dessa primeira turma deveriam fazer dissertação e se possível a intervenção para dar mais credibilidade ao nosso curso!!! Dos 29 alunos, eu acredito que 25 fizeram o que nos foi orientado.

A posição da docente ao sugerir que todos os discentes da turma construíssem seus trabalhos no formato dissertação junto com uma intervenção, quando possível,

para dar mais credibilidade ao curso e, possivelmente, à pesquisa, revela a falta de conhecimento de alguns discentes acerca das características dos MPs, que tem seu lastro na Pesquisa Aplicada, e que por isso, não pode simplesmente seguir os moldes dos mestrados de modalidade acadêmica.

A falta de conhecimento da Portaria Capes 17/2009 também foi um dos motivos apontados pelos discentes para a não escolha de formatos de trabalhos diferentes da dissertação, como aponta o discente egresso nº 07 ao dizer: “*Não conheço essa portaria. No meu curso não nos apresentaram*”, e complementa o discente egresso nº 32 ao afirmar: “*Não. Estou tomando ciência desta portaria somente agora*”.

Outro motivo que contribuiu para a não adoção de formatos de trabalhos diferentes de dissertação está relacionado ao fato de alguns Programas estabelecerem a dissertação como modelo único de trabalho, como evidencia o discente egresso nº 14 ao afirmar que a Portaria informada acima não influenciou sua escolha “[...] pois o programa mesmo sendo profissional ainda mantém um resquício muito grande do programa acadêmico [...]”, o que nos leva a acreditar que, embora a procura pelo mestrado de modalidade tenha crescido, ainda existe um enorme desconhecimento quanto às suas características e especificidades.

Essa situação nos conduz, mais uma vez, ao entendimento de que os Programas de modalidade profissional precisam assumir sua identidade, principalmente quanto as possibilidade de pesquisas e perspectivas metodológicas.

A esse propósito Mattos (1997, p. 170) contribui com os achados da pesquisa quando afirma que:

Se os professores não chegarem às bases metodológicas que justificam dissertações não acadêmicas e podem dar-lhes foros de cidadania no mundo da ciência, nunca deixarão de achar que lhes falta a sofisticação formal e literária, cultuadas no meio deles. Não se disporão a fazer coisa diferente do que se faz hoje em seu meio. E como poderão interessar-se pelo que lhes parecerá “dissertações de segunda classe”?

A fala de Mattos e do discente egresso se entrelaçam, pois enquanto os docentes dos cursos de mestrado, na modalidade profissional, tiverem discursos e práticas inerentes às particularidades do mestrado acadêmico continuará a predominar a dissertação, como única forma de escrever e apresentar pesquisa na academia, e o mestrado profissional continuará sendo o “primo pobre” do mestrado acadêmico, que realiza dissertações de segunda classe.

Quadro 07 - Quadro matricial da categoria “Interferência do formato na opção metodológica e composição da fundamentação teórica”

Dados da pesquisa - Verbalizações dos OTD	
Questão 04 - A escolha do formato do TCFC interferiu na opção metodológica e composição da fundamentação teórica? De que forma?	
DTD 01	Não interferiu. A opção metodológica é que me levou ao formato de TCC junto com o trabalho de orientação.
DTD 02	Acredito que não tenha influenciado. A abordagem temática, a definição do objeto de estudo, dos objetivos da pesquisa guiaram a escolha dos fundamentos teóricos. A escolha metodológica foi se construindo no caminhar /desenvolvimento da pesquisa. Estabeleci alguns parâmetros a priori, mas à medida em que a pesquisa foi se consolidando e ganhando corpo a metodologia "poeticamente" foi desenhada e assim definida.
DTD 03	Não interferiu na metodologia. Apenas na escrita.
DTD 04	Sim. Pq escolhi um blog e a dissertação. Ambas possuem caminhos metodológicos difíceis e muito diferentes, assim como os aspectos teóricos que requerem bastante aprofundamento para sistematização dos conceitos, para produção conceitual e prática.
DTD 05	Não, pois a opção metodológica já veio acompanhando no Anteprojeto, ou seja, eu já sabia como faria a pesquisa antes de entrar no mestrado.
DTD 06	Sem dúvida. Interferiu porque o próprio TCC foi fruto de uma aplicação metodológica previamente refletida. Ao mesmo tempo, posso dizer que a metodologia se metamorfoseou durante os percalços e desafios do projeto em execução. Muito da fundamentação teórica evoluiu com o desenrolar do trabalho; assim como o TCC nasceu de uma base teórica que o precedeu...
DTD 07	Sim! Pois, a minha metodologia era Histórias de Vida tendo a interpretação e a compreensão como base de análise, logo não seria possível outros modos. Visto que, os detalhes eram os mais pertinentes na pesquisa. Portanto, considero um TCC consistente quando sua base teórica é bem "destrinchada". E sua

	metodologia delineada, principalmente, quando há uma imersão em campo.
DTD 08	Não.
DTD 09	Sim. Para cada parte do meu trabalho existia uma fundamentação teórica e na sequência orientações referentes a tal fundamentação.
DTD 10	Sim, como o tcc era projeto de intervenção a opção metodológica tinha a perspectiva de trazer os sujeitos da pesquisa como coatores do projeto, me fazendo optar pela fenomenologia como base da metodologia e da fundamentação teórica
DTD 11	Não
DTD 12	O contrário. A opção metodológica interferiu no formato do TCC.
DTD 13	Acredito que sim, pois havia uma sequência lógica da estrutura em que cada ação ia interligando a outra a até a finalização do trabalho.
DTD 14	Não, pois o programa mesmo sendo profissional ainda mantém um resquício muito grande do programa acadêmico.
DTD 15	Interferiu no sentido de que fomos orientados a seguir um modelo fornecido pela coordenação do curso.
DTD 16	Não.
DTD 17	Não.
DTD 18	Não.
DTD 19	Não diria que interferiu, mas contribuiu nas análises de dados coletados.
DTD 20	O formato da dissertação e a metodologia são definidos pela instituição de ensino, no caso o CAEd em parceria com a UFJF.
DTD 21	Sim. Pela forma como o trabalho foi distribuído.
DTD 22	Sim. Pois conforme o formato do TCC foi necessário buscar nas pesquisas fontes menos teóricas e mais práticas.
DTD 23	Sim, objetivos
DTD 24	Não. Minha formação inicial já orientou meu trabalho.
DTD 25	Não. Em minha pesquisa o movimento foi inverso: primeiro fiz a

	escolha do formato do TCC e só depois traçamos a metodologia e fundamentação teórica. A pesquisa se deu em virtude de dificuldades pedagógicas descritas por professores, e isso foi transformado em problematização. Daí em diante, construímos o TCC, que foi um Modelo de Ensino, com características semelhantes à sequência didática.
DTD 26	Sim. Na confiança e na decisão do objeto de pesquisa.
DTD 27	Sim. Desencadeamento das ideias e o prazo para conclusão foram, juntamente com o formato, determinantes para compor a fundamentação teórica.
DTD 28	Acredito que a opção metodológica, no meu caso entrevista, revisão bibliográfica que me guiou para a escolha do formato de apresentação do TCC.
DTD 29	No meu caso, o formato do meu TCC foi se delineando a partir do problema de pesquisa, que indicava para um caminho metodológico e de como fazer a fundamentação teórica.
DTD 30	Sim, pois um estudo de caso requer imersão no campo da pesquisa, observações, entrevistas, análises de documentos... confrontados com uma base teórica.
DTD 31	Sim. Ao optar pela dissertação pude trabalhar com o estudo de caso e com os autores que fundamentaram a minha pesquisa.
DTD 32	Não. Perdão mas ainda não estou conseguindo entender qual a relação do TCC com a dissertação/produto final. Não estou conseguindo entender a relação do TCC com o programa de pós-graduação stricto sensu (mestrado profissional dissertação/produto final).
DTD 33	Sim. Como fiz opção por um relato da minha proposta de intervenção, necessitei de metodologias e fundamentação teóricas que pudesse dar mais autonomia ao pesquisador.
DTD 34	Sim, pois ambas as partes, a teórica e o produto, possuíam, digamos, links conceituais entre si, o que fazia constantes remissões ao leitor entre as partes, as quais poderiam ser lidas, inclusive separadamente.

DTD 35	Interferiu na opção metodológica porque houve necessidade de especificar teoricamente.
DTD 36	Não. Eu já havia concluído a pesquisa quando optei por finalizar com a apresentação de uma proposta de formação a coordenadores pedagógicos (sujeitos de minha pesquisa).
DTD 37	Sim. Existem passos a serem seguidos em uma dissertação como embasamento teórico ou fundamentação análise de dados etc.
DTD 38	Sim. Tanto na forma, quanto no conteúdo. Em relação à forma, foram consideradas todas as regras exigidas pela Universidade (normas técnicas, linguagem, estrutura, organização, etc.). Quanto ao conteúdo, a organização de todos os elementos de uma Dissertação foram respeitados: sequência lógica dos temas, escolha da metodologia e das técnicas de pesquisa, dos autores e das categorias de análise.
DTD 39	Sim, pois apresentava uma proposta orientativa a professores, resultante no meu objeto de estudo.
DTD 40	Sim, na medida em que a proposta de pesquisa estava diretamente ligada à opção metodológica que implica na forma da escrita.
Categoria - Interferência do formato na opção metodológica e composição da fundamentação teórica	
<p>Definição: As respostas revelaram que houve interferência do formato na opção metodológica e composição da fundamentação teórica como apontaram 21 dos discentes egressos, a exemplo de: <i>“Interferiu porque o próprio TCC foi fruto de uma aplicação metodológica previamente refletida”</i> (DTD 06), <i>“havia uma sequência lógica da estrutura em que cada ação ia interligando a outra a até a finalização do trabalho”</i> (DTD 13), <i>“na medida em que a proposta de pesquisa estava diretamente ligada à opção metodológica que implica na forma da escrita”</i> (DTD 40). Outros 20 discentes egressos ao responder o mesmo questionamento, disseram que o formato não interferiu nas escolhas, ao destacar que <i>“Não interferiu. A opção metodológica é que me levou ao formato de TCC junto com o trabalho de orientação”</i> (DTD 01), <i>“Não, pois a opção metodológica já veio acompanhando no Ante- projeto, ou seja, eu já sabia como faria a pesquisa antes de entrar no mestrado”</i> (DTD 05).</p>	

Inferências e Interpretações

De acordo com as respostas dos discentes egressos, 21 mencionaram que a escolha do formato do TCFC interferiu na metodologia e fundamentação teórica, já 19 dos discentes egressos informaram que a escolha do formato do TCFC não interferiu na escolha metodológica e fundamentação teórica. Dos discentes egressos que apontaram que o formato interferiu, trazemos a fala do respondente (DTD 38), ao mencionar que:

Sim. Tanto na forma, quanto no conteúdo. Em relação à forma, foram consideradas todas as regras exigidas pela Universidade (normas técnicas, linguagem, estrutura, organização, etc.). Quanto ao conteúdo, a organização de todos os elementos de uma Dissertação foram respeitados: sequência lógica dos temas, escolha da metodologia e das técnicas de pesquisa, dos autores e das categorias de análise.

Aqui, percebemos a clássica resposta quando se refere ao desenho da dissertação, e como a Universidade se coloca neste contexto, que perpassa por regras, ou seja, normas previamente estabelecidas, bem como as justificativas quanto aos conteúdos que emergem de fundamentação teórica e metodológica rígida, que apresenta a dissertação como único modelo aceitável como científico.

Sobre essa questão, Mattos (1997) contribui com o achado da pesquisa quando em seu texto sobre dissertação não acadêmica em mestrados profissionais, destaca que a cientificidade é conceituada como qualidade social do saber formalizado, em função da própria qualidade do método socialmente reconhecido, e posteriormente, o trabalho científico precisa ser socialmente aceito como proeminente, fato que reforça a fala do respondente supracitado.

O que ainda inferimos nesta questão é que a cientificidade historicamente construída pela comunidade acadêmica em volta da dissertação, como trabalho científico socialmente aceito e de prestígio nesta comunidade, leva discentes oriundos dos cursos de mestrado na modalidade profissional a informar que optam pela dissertação por não ser possível outra modelo, no entanto, as falas demonstram ser possível se utilizar de outros formatos para desenvolver o TCFC com o mesmo rigor científico, mas com características próprias da atuação profissional e da modalidade do mestrado. A fala do discente egresso nº 07 ratifica nossa inferência:

Sim! Pois, a minha metodologia era Histórias de Vida tendo a interpretação e a compreensão como base de análise, logo não seria possível outros modos. Visto que, os detalhes eram os mais pertinentes na pesquisa. Portanto, considero um TCC consistente quando sua base

teórica é bem "destrinchada". E sua metodologia delineada, principalmente, quando há uma imersão em campo.

Assim, percebemos mais uma vez a forte influência da cultura do mestrado acadêmico na dinâmica do mestrado profissional.

Ainda nessa questão outros egressos informaram que o formato não interferiu na escolha fundamentação teórico-metodológica, como corrobora o discente egresso nº 24 ao asseverar “*Não. Minha formação inicial já orientou meu trabalho*”, e o discente egresso nº 14 ao afirmar “*Não, pois o programa mesmo sendo profissional ainda mantém um resquício muito grande do programa acadêmico*” e respectivamente o discente egresso nº 25 “*Não. Em minha pesquisa o movimento foi inverso: primeiro fiz a escolha do formato do TCC e só depois traçamos a metodologia e fundamentação teórica*”.

Em suas respostas os egressos evidenciam que houve uma simples adoção do formato de TCFC já consolidado na academia, e a metodologia e a fundamentação teórica somente o acompanhou. No entanto, a reflexão sobre o formato que mais se adequasse ao objeto da pesquisa e a prática profissional não foi considerada, como destacado na fala do discente egresso nº 14.

Quadro 08 - Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação.”

Questão 05 - O E-book caracteriza-se como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional? Justifique.	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos DTD	
DTD 01	Entendo que sim.
DTD 02	Sim. É uma possibilidade. Trata-se de um dispositivo que suporta a divulgação de resultados de pesquisa e excelente meio de divulgação rápida do conhecimento. Considero prático, eficiente e eficaz do ponto de vista da divulgação. Na perspectiva da editoração falta-me conhecimento sobre elementos facilitadores e ou dificultadores.
DTD 03	Sim. Além de ser uma forma de produto, é também de divulgação. O E-BOOK, por ser um livro em formato digital, permite ampla divulgação aos interessados pelo tema nele abordado.

DTD 04	Não tenho aprofundamento nesse assunto. Acredito ser mais comum aos mestrandos da área 2.
DTD 05	Sim, principalmente por utilizarmos bastante essa ferramenta. Vivemos na era digital e como tal o conhecimento vem com mais rapidez e eficiência.
DTD 06	Sim. Esse formato de publicação sempre é um caminho interessante para publicar nossas pesquisas. O E-book, desde que crivado por um necessário rigor editorial e acadêmico, se constitui numa poderosa ferramenta de divulgação...
DTD 07	Não posso me aprofundar muito, pois não possuo propriedade no assunto, mas pela descrição de um e-book, creio que seja sim uma ferramenta que posso redimensionar os modos de expor, divulgar e alcançar visibilidade nos moldes de fazer pesquisa.
DTD 08	Não tenho conhecimento desta ferramenta.
DTD 09	Sim. Seria interessante este formato de instrumento pela maneira que o mesmo se apresenta e pela abrangência do acesso a tal instrumento.
DTD 10	Não entendi a pergunta.
DTD 11	Creio que sim por ser um meio de fácil divulgação.
DTD 12	Acredito que sim, pois se muda apenas a estrutura os dados da pesquisa são divulgados esse é o objetivo do trabalho.
DTD 13	É uma ferramenta importante e deve ser utilizada, pois quanto mais ferramentas de divulgação, melhor a divulgação do produto.
DTD 14	Entendo que sim, mas este formato necessita refletir os produtos de acordo com a portaria 17/2009.
DTD 15	Alguns colegas publicaram suas dissertações no formato e-book. Acredito que seja uma boa forma de divulgação desde que se garanta o acesso irrestrito ao material produzido.
DTD 16	Existem vários canais informacionais para divulgação dos produtos de TCC, o livro eletrônico ou impresso é um deles.
DTD 17	Não sei. Não pesquisei sobre E-book.
DTD 18	Sim, pois pela facilidade de maior acesso e maior possibilidade de mais pessoas estarem acessando, seria uma boa pedida para os

	TCC de Mestrado.
DTD 19	Não entendi a pergunta.
DTD 20	Desconheço esta afirmação.
DTD 21	Sim. Pois permite consultas on line.
DTD 22	Não
DTD 23	Sim. As aulas com professores Darwin e Edmundo deixavam claro o formato.
DTD 24	Não me atentei a isso.
DTD 25	Não tenho conhecimento sobre isso.
DTD 26	Sim. Porque os projetos de pesquisas desenvolvidos no Mestrado Profissional, são rigorosamente orientados conforme requisitos determinados pela CAPES.
DTD 27	Creio ser uma opção. Não saberia dizer por completo.
DTD 28	Sim, acredito que o e-book é um formato que compila vários artigos, ou várias dissertações ou teses ou até uma só e é, ou seria um formato que a Capes poderia aceitar como avaliação de TCC.
DTD 29	Os formatos previstos na mencionada portaria da CAPES, há indicação de diferentes formatos de TCC, muito deles relacionados ao desenvolvimento de softwares, adequações tecnológicas, inovação tecnológica, entre outros, que indicam o e-book como um instrumento mais adequado para apresentação dos trabalhos relacionados a essas temáticas. Contudo, os outros trabalhos que não apresentam uma relação direta com as questões tecnológicas, podem ser apresentados no E-book, como mais uma alternativa de acesso ao conhecimento. Em tempos, em que há um uso excessivo da tecnologia, em que há acesso fácil a muitas informações e conhecimento, por que não utilizar o e-book para divulgar trabalhos de TCC, principalmente os do mestrado profissional?
DTD 30	Não sei informar.
DTD 31	Acredito que sim, porém para os produtos que são em formato de TEXTO. Eu desconheço que o E-book possa aportar um app.
DTD 32	Acredito que sim, devido a sua praticidade e facilidade de

	divulgação nos meios digitais. No entanto, apesar da internet estar bem disseminada nas grandes cidades, ainda existe um público restrito que usufrui deste recurso tecnológico.
DTD 33	Sim. Acredito ser uma forma do produto chegar em mais pesquisadores e profissionais da educação.
DTD 34	Sim, mas o livro impresso continua sendo o grande difusor de dados ao meu ver.
DTD 35	O E-book poderá contribuir na divulgação dos trabalhos.
DTD 36	Não entendi a pergunta... Por que eu deveria saber definir, para este questionário, somente a característica de um e-book? Não sei responder.
DTD 37	Um livro eletrônico é um livro, poderia ser um instrumento de divulgação de trabalho, um capítulo de livro, um artigo sobre a pesquisa, mas acredito que quem está interessado no trabalho completo pode ir diretamente nos bancos de teses e dissertações e acessar sem precisar pagar por isso.
DTD 38	Sim, embora restrito a um público iniciado na busca por esse tipo de estudo. Ainda não se faz ao alcance da população em geral.
DTD 39	Certamente, porém não foi minha o que optei.
DTD 40	Acredito que sim por facilitar o acesso à leitura, embora não seja a minha preferência.
Categoria - E-book como instrumento de divulgação dos TCFCs dos Mestrados em Educação, modalidade profissional?	
<p>Definição: Dos 40 discentes egressos que colaboraram com a pesquisa, 30 responderam que consideram o e-book como instrumento de divulgação dos TCFCs dos Mestrados em Educação, modalidade profissional, pois representa um instrumento válido para divulgação por se tratar de um dispositivo de suporte, facilidade de acesso e credibilidade dos trabalhos apresentados nos MPs, e desse modo, está em consonância com o tempo e a era digital.</p> <p>Os demais discentes responderam que não concordam, desconhecem o e-book e ou não souberam opinar sobre ele.</p>	
Inferências e Interpretações	
A expressiva aceitação dos respondentes representa a imersão da sociedade	

contemporânea na era digital ou na era das novas tecnologias de comunicação, na qual o livro digital é uma inovação pelas plataformas em que podem ser depositado, pela facilidade de acesso - pois está na rede mundial de computadores, sendo esse seu principal atrativo. Além de alguns livros digitais possibilitarem interatividade e ter o mesmo rigor editorial dos livros impressos. Sobre a relevância do e-book, o discente egresso nº 05 relata que: *“Sim, principalmente por utilizarmos bastante essa ferramenta. Vivemos na era digital e como tal o conhecimento vem com mais rapidez e eficiência”*.

Já o discente egresso nº 02, corrobora considerar o e-book como ferramenta de divulgação dos TCFCs dos Mestrados em Educação, modalidade profissional, devido a sua acessibilidade e eficiência na exposição dos conhecimentos, como assevera na verbalização *“[...] Trata-se de um dispositivo que suporta a divulgação de resultados de pesquisa e excelente meio de divulgação rápida do conhecimento. Considero prático, eficiente e eficaz do ponto de vista da divulgação”*.

O consenso entre a maioria dos respondentes na utilização do e-book como instrumento de divulgação dos TCFCs apresentados nos mestrados profissionais, nos mostra mais uma vez a assertiva pela escolha desse suporte como produto deste estudo.

- **Categoria de Sujeitos:** Discentes egressos que apresentaram Trabalhos em formato Variados (DTV)

Apresentamos, aqui, as verbalizações dos discentes que apresentaram o Trabalho de Conclusão Final do Curso em formatos variados, bem como as análises realizadas a partir das suas respostas referentes à: motivação para a escolha do formato de trabalho; pesquisou de estruturas dos TCFC de outros Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na modalidade profissional; conhecimento quanto ao detalhamento dos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso disciplinados pela Capes, na Portaria nº 17/2009; interferência do formato de TCFC na opção metodológica e composição da fundamentação teórica; justificativas para considerar ou não o e-book como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional.

Quadro 09 - Quadro matricial da categoria “Motivação para a escolha do formato do TCFC”

Questão 01 - O que o motivou a escolha do formato de Trabalho de Conclusão Final do Curso (TCFC) do mestrado Profissional em Educação?	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos DTV	
DTV 01	Foi o formato mais adequado para minha proposta de trabalho.
DTV 02	Ele foi delineado ao longo da pesquisa, na verdade ele foi criando forma, pois como é uma pesquisa aplicada a medida que fui desenvolvendo o TCC foi criando forma.
DTV 03	A natureza da pesquisa e da proposta.
DTV 04	Produzir um Trabalho viável com aplicabilidade no segmento educacional o qual desenvolvo minhas atividades laborais.
DTV 05	A escolha se deu com base em dois motivos principais. Primeiro, a experiência e capacidade técnica de desenvolver o produto, que no caso específico da minha pesquisa foi um documentário. E, segundo, por acreditar que o formato escolhido tem um grande potencial de difusão científica.
DTV 06	Ampliar conhecimentos por meio do contato com outros profissionais da área de educação e comunicação, além de voltar a ter contato com o universo acadêmico.
DTV 07	Orientador sugeriu
DTV 08	O desenvolvimento do trabalho foi se configurando de alguma forma. Na medida em que eu elaborava cada capítulo, a forma ia se definindo. A princípio pensei em dissertação, mas foi tomando outro formato.
DTV 09	Por conta de ter feito um mestrado profissional, que me deu várias possibilidades de desenvolvimento de TCC, essa flexibilidade foi o que me motivou a escolher um TCC em um momento mais adiante do meu processo de pesquisa, ou seja, no início da pesquisa o aluno se encontra ainda um pouco desorientado e se não houvesse essa flexibilidade o trabalho poderia ter sido comprometido.
DTV 10	No mestrado profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação da UFU existe um documento que traz algumas

	diretrizes para o trabalho de conclusão de curso. O documento traz como possibilidade uma dissertação, mas também relatórios técnicos que acompanham produtos, processos ou planos de aplicação. Como no meu caso eu fiz um produto (documentário audiovisual) fiz também um relatório técnico que o acompanha.
DTV 11	Na verdade meu desejo era descrever os motivos que me levaram a desenvolver o projeto de pesquisa, dessa forma a banca de qualificação indicou os caminhos pelos quais eu poderia trilhar para escrita do trabalho de conclusão em razão do meu engajamento com objeto de pesquisa.
DTV 12	Os conhecimentos adquiridos através de trabalhos já realizados na área e as demandas identificadas ao longo da trajetória profissional e a receptividade do orientador.
DTV 13	O tipo da pesquisa que estava realizando.
DTV 14	Esse formato foi escolhido por se tratar da descrição de um trabalho técnico para construção do portal, o que não se adequaria a escolha de uma dissertação, por exemplo.
DTV 15	Pesquisa acadêmica e profissional
DTV 16	A necessidade de produzir algo viável acadêmico e profissionalmente, que se tornasse um documento que orientasse as necessárias políticas de desenvolvimento profissional do docente na instituição em que eu atuo, sem perder de vista a inserção do tema em importantes discussões científicas. O que deu certo
DTV 17	A minha escolha foi motivada pela conversa com a minha orientadora e posteriormente com as orientações da banca
DTV 18	A complexidade e profundidade do que seria desenvolvido
DTV 19	Ajustava-se melhor a minha pesquisa
DTV 20	O formato do TCC foi definido com base na própria proposta de experimento com a qual ingressei no programa de mestrado. Entendi que era a oportunidade de aproveitar o conhecimento acadêmico para desenvolver um produto que julguei necessário para o mercado no qual atuo.

DTV 21	As discussões nos grupos de estudo e nas disciplinas, bem como as sugestões do programa de mestrado.
Categoria: Motivação para a escolha do formato do TCFC	
<p>Definição: Foi revelado que a motivação maior para a escolha do formato do TCFC está relacionada com a melhor adequação para as propostas de trabalhos, que devido às singularidades não se adequariam apenas como dissertações. A experiência profissional do discente, os regulamentos dos Programas e indicação de orientadores também aparecem como motivações para a escolha.</p>	
Inferências e Interpretações	
<p>Entre as principais motivações para a escolha do formato de Trabalho de Conclusão Final do Curso destaca-se a melhor adequação para os trabalhos propostos, uma vez que um dos diferenciais dos mestrados profissionais consiste em unir teoria e prática, em trabalhar com a aplicação da pesquisa, ou seja, não apenas em identificar os problemas, mas também sugerir meios de contorná-los, conforme menciona o discente egresso nº 14, que apresentou trabalho com formato diferente de dissertação <i>“Esse formato foi escolhido por se tratar da descrição de um trabalho técnico para construção do portal, o que não se adequaria a escolha de uma dissertação, por exemplo”</i>.</p> <p>Já o discente egresso nº 08 revela que <i>“o desenvolvimento do trabalho foi se configurando de alguma forma. Na medida em que eu elaborava cada capítulo, a forma ia se definindo. A princípio pensei em dissertação, mas foi tomando outro formato”</i>. Essa afirmação do discente nos permite entender que os trabalhos desenvolvidos nos MPE, especialmente, têm suas particularidades e a própria escrita do trabalho direciona para formatos que fogem da dissertação, sem comprometer o rigor teórico e metodológico idiossincrático a toda pesquisa de natureza científica.</p> <p>Quaresma e Machado (2014, p.477) colaboram com os achados quando afirmam que:</p> <p style="padding-left: 40px;">Ter fatos ou ações perturbadoras da prática social como origem da dissertação seria o princípio que todos os mestrados profissionais precisariam observar para fazer a adequação dos trabalhos finais dos alunos aos aspectos já regulamentados pela Capes e, desse modo, cumprir a característica que fundamenta tais cursos com relação às suas finalidades de qualificação profissional em alto nível e à pesquisa de desenvolvimento e inovação.</p>	

Conforme observado, são das inquietações oriundas da prática profissional dos mestrados, que emergem as questões problemas de estudo, assim sendo, a adequação do formato do TCFC, depende do objeto pesquisado. Defere-se, desse modo, que os discentes e docentes que desenvolvem formatos de trabalhos para além da dissertação, preocupam-se em desenvolver uma pesquisa científica, que seja aplicável à realidade profissional investigada, como revela o discente egresso nº 16, ao discorrer sobre a motivação que o levou à escolha do formato do trabalho:

A necessidade de produzir algo viável acadêmico e profissionalmente, que se tornasse um documento que orientasse as necessárias políticas de desenvolvimento profissional do docente na instituição em que eu atuo, sem perder de vista a inserção do tema em importantes discussões científicas. O que deu certo.

Destarte, percebe-se que mesmo que em primeiro momento o mestrado pense em utilizar como modalidade de trabalho, a dissertação, no percurso do mestrado, perceberá, ao se debruçar na proposta de pesquisa, que nem sempre esse modelo dará conta de trazer à tona as soluções almejadas para a realidade pesquisa, conforme expresso nas fala do discente egresso nº 02, ao dizer que seu trabalho *“foi delineado ao longo da pesquisa, na verdade ele foi criando forma, pois como é uma pesquisa aplicada à medida que fui desenvolvendo o TCC foi criando forma”*.

Pensar um formato que mais se adequa à realidade pesquisada, que traga a luz da teoria para justificar a solução pensada para um problema, é o que também difere o mestrado profissional do acadêmico, pois enquanto no mestrado acadêmico a pesquisa começa e termina a luz da teoria, no mestrado profissional começa a partir da prática, se relaciona com a teoria e termina na articulação teoria e prática, para intervir na realidade pesquisada. Não se trata somente da crítica pela crítica.

Quadro 10: Quadro matricial da categoria “Se pesquisou estruturas dos TCFC de outros Programas”

Dados da pesquisa - Verbalizações dos DTV	
DTV 01	Sim, precisava conhecer as possibilidades dos formatos de TCC para uma melhor escolha.
DTV 02	Sim. Tive muitas dúvidas quanto o formato do trabalho, mas

	disse no final ele por si se formatou.
DTV 03	Sim. Fiz a pesquisa com o objetivo de reunir dados para a sua formatação, considerando que são formatos novos e que não possuem normalizações específicas.
DTV 04	Sim. e não encontrei muitos com a minha preposta de "Projeto de Adequação Tecnológica"
DTV 05	Sim, porque a apreciação de outras pesquisas com o mesmo formato de TFCC foi fundamental para o amadurecimento da minha proposta de pesquisa e também importante para que eu pudesse ver na prática a possibilidade de desenvolver meu produto de pesquisa num programa de mestrado.
DTV 06	Não pesquisei. Avaliei que o curso oferecido tinha o perfil desejado por mim, visto que envolvia comunicação, educação e tecnologia, três áreas de meu interesse e das quais eu já tinha experiência anterior. E isso foi o bastante por optar em tentar uma vaga.
DTV 07	Sim
DTV 08	Não pesquisei, a minha orientadora que ajudou nisso, porque ela tinha muita experiência e nosso tempo era curto.
DTV 09	Em outros programas não, mas em documentos da CAPES que lista as possibilidades, logo dentre elas, eu vi que o que eu pensava se enquadrava.
DTV 10	Não. Segui a orientação do meu mestrado.
DTV 11	Não! Não conhecia o formato de memorial para apresentação final de trabalho de pesquisa.
DTV 12	Sim, considerando o universo de possibilidades existente na literatura contribui significativamente na minha escolha.
DTV 13	Sim.
DTV 14	Não. Minha fonte de pesquisa foi trabalhos anteriores do mesmo programa.
DTV 15	Sim. É sempre interessante o processo comparativo quando do interesse pela inovação
DTV 16	Sim. De modo que pudesse me espelhar em algo para melhor me

	orientar na decisão. Entretanto, não foram cruciais para minha decisão, visto que a maioria se tratava de dissertações ou relatório de pesquisa.
DTV 17	Quando entramos no mestrado, foi indicado que fosse feita esta pesquisa, para que a escolha fosse de acordo com o que pensávamos e também as possíveis formas de trabalho.
DTV 18	Sim, para ver qual melhor se adaptaria ao campo de estudo que iria ser desenvolvido
DTV 19	Sim pesquisei, era o mais indicado para o tipo de pesquisa que realizei
DTV 20	Não. No edital do programa já havia uma menção do que os projetos poderiam propor e nas aulas do mestrado e nas orientações me foram apresentadas pelos docentes as possibilidades de formato de trabalho de conclusão, tanto no que dizia respeito à parte teórica quanto ao produto. Também tive uma disciplina sobre procedimentos metodológicos de pesquisa que me auxiliou na definição da estrutura do trabalho.
DTV 21	Não, porque nas discussões nos grupos e aulas, foram esclarecidas alguns formatos.
Categoria - Se foi pesquisada estruturas dos TCFC de outros Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na modalidade profissional	
<p>Definição: A maioria dos discentes que responderam o questionário, 62%, revelou ter pesquisado os formatos de TCFC apresentados em outros Programas.</p> <p>Entre as principais motivações apontadas pelos discentes estão: conhecer as possibilidades dos formatos de TCFC, sanar dúvidas quanto aos formatos dos trabalhos e a consultar outras pesquisas com o mesmo formato pretendido.</p> <p>Somente 38% dos discentes informaram não ter pesquisado formatos de trabalhos em outros Programas, pois recebeu ajuda do orientar, consultou em documentos da Capes, recebeu orientações nos grupos de estudo, pesquisou trabalhos dentro do próprio Programa de vínculo ou seguiu orientações disponibilizadas no regulamento do curso.</p>	
Inferências e Interpretações	
A maioria dos egressos que apresentou trabalhos em formatos diferentes, 13 (treze) dos 21 (vinte e um) que responderam o questionário, revelou ter pesquisado	

trabalhos em cursos de outros Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, modalidade profissional, para amadurecer as ideias, conhecer as possibilidades trabalhos, conhecer as estruturas dos trabalhos e assim encontrar algum que se adaptasse à sua proposta de pesquisa, conforme menciona o discente egresso nº 03 ao asseverar “*Sim. Fiz a pesquisa com o objetivo de reunir dados para a sua formatação, considerando que são formatos novos e que não possuem normalizações específicas*”, e complementa o discente egresso nº 18 “*Sim, para ver qual melhor se adaptaria ao campo de estudo que iria ser desenvolvido*”.

Somente 07 dos discentes egressos pesquisados afirmaram não ter pesquisado formatos trabalhos em outros programas de mestrado profissional, o que não significa a inexistência de pesquisas, uma vez que ocorreu a busca de informações por outros meios, como informa o discente egresso nº 09 “*em outros programas não, mas em documentos da CAPES que lista as possibilidades, logo dentre elas, eu vi que o que eu pensava se enquadrava*”. Ademais, dentre dos Programas em que esses discentes eram vinculados, já ocorre discussão referente ao assunto, como revela o discente egresso nº 21 ao dizer que não pesquisou “*porque nas discussões nos grupos e aulas, foram esclarecidos alguns formatos*”, o que contribuiu para a sua decisão.

Alguns elementos ficam evidenciados nas falas dos respondentes, como por exemplo, a necessidade do conhecimento a respeito dos formatos de trabalhos mencionados na Portaria Capes 17/2009 e a falta de uma normatização que contribuía para o esclarecimento acerca dos formatos de trabalhos, “*considerando que são formatos novos e que não possuem normalizações específicas*” (DTV 3). O que nos faz ratificar a necessidade do estudo em tela: elaborar um documento referencial que oriente os TCFCs nos cursos de mestrado em Educação, modalidade profissional, no que diz respeito a metodologia de elaboração.

Quadro 11 - Quadro matricial da categoria “Os formatos de TCFC apresentados na Portaria da Capes 17/2009”

Questão 3 - O detalhamento dos formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso disciplinados pela CAPES, na Portaria nº 17/2009, apresentados a seguir, auxiliaram a sua escolha? Justifique.	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos DTV	
DTV 01	Sim, o detalhamento dos formatos de TCC é primordial para

	escolha final.
DTV 02	Não. Justificativas conforme explicações da pergunta 1 e 2
DTV 03	Sim. A partir da apresentação dos diferentes formatos estabelecidos pela legislação pelo Programa e orientadores é que definimos qual o formato mais se adequava aos resultados da pesquisa e sua forma de apresentação.
DTV 04	Sim
DTV 05	Sim. Na verdade, o detalhamento foi importante para que eu de fato percebesse que o produto de pesquisa que eu vislumbrava desenvolver era contemplado pela portaria da CAPES.
DTV 06	O que mais influenciou na minha escolha foi a possibilidade de "desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos" que envolvessem as três áreas: comunicação, educação e tecnologia.
DTV 07	Não. Durante o trabalho analisei outros fatores.
DTV 08	Os formatos de estudo de caso, que na orientação discutimos, auxiliou nossa escolha. Porque vimos que não seria necessário uma dissertação e haviam outros formatos mais ágeis para o TCC.
DTV 09	Sim, a partir desse leque de possibilidades foi que eu tomei a decisão do meu formato de TCC
DTV 10	Se eu tivesse tido alguma dúvida em relação ao meu trabalho, acredito que o detalhamento seria importante.
DTV 11	Não foram os formatos de trabalhos que a CAPES dispõe que auxiliaram minha escolha. Na verdade alguns desses formatos para mim eram desconhecidos. Porém as orientações dos professores que conhecem muito bem o programa de qualificação, que nos clarificam tais informações. Para mim, até então, eu precisava desenvolver uma dissertação porque era o convencional. Confesso que as diversas possibilidades de apresentar um texto final de conclusão de curso em um outro formato, foi uma experiência maravilhosa.
DTV 12	Na área de saúde e educação a qual atuo há uma predominante do

	modelo de dissertação, ressaltando que sendo o mestrado profissionalizante foi desenvolvido também material didático e um software.
DTV 13	Sim. Trouxe mais clareza às demais formas (possibilidades) de apresentação do trabalho de conclusão
DTV 14	Sim. Foi o formato mais próximo.
DTV 15	Sim. A sua amplitude é bastante interessante para que possamos sair do modelo tradicional e melhor explorar nosso trabalho e ou produto de pesquisa.
DTV 16	Na verdade, creio que esses detalhamentos limitam a produção, pois é o estudo e as inserções no contexto da pesquisa que te dão o rumo frente a decisão do melhor formato para o TCC, visto a necessidade de conciliar o acadêmico e o profissional. Eu optei pelo Estudo de caso, mas enquanto metodologia, bricolada a outras, o Formato foi de acordo com a necessidade do locus pesquisado: Documento Referencial para as Políticas de Desenvolvimento Profissional Docente do IF Baiano, porém, para não fugir da portaria, dividi o TCC em duas partes: a primeira constando um relatório dissertativo da pesquisa e a segunda apresentando o mencionado documento de forma contextualizada e teoricamente fundamentada.
DTV 17	Não ajudou, pois não fiz a escolha a partir de uma leitura apurada deste detalhamento.
DTV 18	Sim, por que pude ter uma visão do que realmente queria
DTV 19	Relatório Técnico - Dissertação, Revisão Sistemática
DTV 20	De certa forma sim. Na verdade, tive contato com as possibilidades de formato de trabalho já por meio do edital do programa e me interessei mais pela possibilidade de desenvolver um produto do que apresentar uma dissertação tradicional.
DTV 21	Sim, pois essa diversidade de formatos de TCC, ajudou a entender que toda produção pode ser considerada um resultado para conclusão de um curso, até mesmo fugir padronização de dissertação.

<p>Categoria - Os formatos de TCFC apresentados na Portaria da Capes 17/2009</p>
<p>Definição: Concluiu-se que o detalhamento dos formatos apresentados pela Portaria Capes 17/2009, influencia a escolha do TCFC, como afirmado por 13 dos 21 discentes egressos, ao revelar que a consulta contribuiu para a escolha final da sua modalidade de trabalho, possibilitando-os sair do formato tradicional.</p> <p>Alguns discentes informaram que a escolha do formato do seu trabalho não foi motivada por essa portaria, mas por outros fatores, como: influência do orientador, relação da pesquisa com sua atuação profissional.</p>
<p style="text-align: center;">Inferências e Interpretações</p>
<p>Entre os discentes que realizaram trabalhos em formatos diferentes de dissertação e responderam o questionamento, a maioria concorda que o conhecimento acerca da apresentação das possibilidades dos trabalhos de TCFC pela Portaria Capes nº 17/20 auxiliou na escolha do trabalho apresentado, como explica o discente egresso 01, ao dizer que <i>“o detalhamento dos formatos de TCC é primordial para escolha final”</i> e complementa o discente egresso 09 ao revelar que <i>“a partir desse leque de possibilidades foi que eu tomei a decisão do meu formato de TCC”</i>.</p> <p>Conforme se percebe, o conhecimento acerca das possibilidades de Trabalho de Conclusão Final do Curso possíveis de serem apresentados nos MPEs norteiam os discentes na escolha final do formato de trabalho, conforme menciona o discente egresso nº 03 ao manifestar que <i>“a partir da apresentação dos diferentes formatos estabelecidos pela legislação, pelo Programa e orientadores é que definimos qual o formato mais se adequava aos resultados da pesquisa e sua forma de apresentação”</i>. O discente egresso nº 15 vai mais além e assevera que <i>“a amplitude é bastante interessante para que possamos sair do modelo tradicional e melhor explorar nosso trabalho e ou produto de pesquisa”</i>.</p> <p>A afirmativa do discente egresso nº 15 nos leva a mais uma vez a inferir que o grande índice de apresentação de trabalho no formato dissertação decorre da falta de conhecimento das possibilidades de formatos por parte do corpo docente e discente dos Programas.</p> <p>As falas dos respondentes nos ajudam a perceber a necessidade e ao mesmo tempo a importância da ampla divulgação dos formatos citados na Portaria Capes nº 17/2009, para a comunidade acadêmica dos cursos de mestrado em Educação, modalidade profissional.</p>

Diante disso, mais uma vez fazemos referência ao objetivo maior deste estudo, que é realizar breve descrição dos TCFCs encontrados no percurso da pesquisa, meio da Plataforma Sucupira, e nos leva a perceber a relevância da divulgação da diversidade de formatos de trabalhos, nos cursos de mestrado em Educação, modalidade profissional, tanto no que diz respeito à escolha dos discentes, quanto para o fortalecimento e consolidação da identidade dos MPs no cenário acadêmico e social.

Apenas uma parcela pequena dos discentes egressos afirmou que a relação de trabalhos apresentada pela Capes, na Portaria nº 17/2009, não auxiliou na escolha do formato, pois não fez “*a escolha a partir de uma leitura apurada deste detalhamento*”. (DTV17).

Há ainda quem tenha informado que o detalhamento não contribui significativamente, já que “[...] *limitam a produção, pois é o estudo e as inserções no contexto da pesquisa que te dão o rumo frente a decisão do melhor formato para o TCC, visto a necessidade de conciliar o acadêmico e o profissional...*” (DTV16). Embora a afirmação do discente egresso nº 16 cause estranheza, vale ressaltar, que a Capes autoriza outros tipos de formatos que não os 44 formatos informados na Portaria 17/2009, “desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES”.

A fala do referido egresso, infere também que se são “*o estudo e as inserções no contexto da pesquisa que dão o rumo frente a decisão do melhor formato para o TCC*” (DTV16), definir dissertação como modelo padrão, do mesmo modo, pode limitar a produção e a pesquisa, como foi informado por outros sujeitos da pesquisa.

O pensamento de Mattos (1997) corrobora com os achados da pesquisa quando assegura que as experiências vivenciadas pelos discentes durante o decorrer do curso, formulam alguns elementos e estratégias que melhor contribuem para as suas decisões e, do mesmo modo, trazem subsídios para gestão dos cursos, no tocante à consolidação da identidade dos MPs.

Quadro 12 - Quadro matricial da categoria “Interferência do formato na opção metodológica e composição da fundamentação teórica”

Questão 04 - A escolha do formato do TCFC interferiu na opção metodológica e composição da fundamentação teórica? De que forma?	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos DTV	
DTV 01	Não.
DTV 02	Sim, o formato do TCC direciona a opção metodológica e composição da fundamentação teórica.
DTV 03	Sim, o formato do TCC direciona a opção metodológica e composição da fundamentação teórica.
DTV 04	Sim, pois o formato define o método.
DTV 05	Sim. Cada formato possui características específicas de formatação da escrita e apresentação do texto e seus resultados.
DTV 06	Não, as bases teóricas usadas são consolidadas somente o produto final que é diferente de um TCC acadêmico.
DTV 07	Eu não diria que interferiu, mas influenciou na opção metodológica e composição da fundamentação teórica. Porém, isso não era uma grande preocupação, pois eu já tinha desenvolvido um projeto de pesquisa com o mesmo formato de TCC na graduação.
DTV 08	Não influenciou, pois o formato do produto final já estava desenhado, faltava somente formatar, no que tive orientação adequada. O relatório foi somente um elemento a mais, que foi preciso desenvolver somente devido ao rito acadêmico. O produto final foi essencialmente o que considero "TCC" e que realmente fez valer o nome de "mestrado profissional".
DTV 09	Sim. Como a abordagem era inédita, na época foi a melhor opção.
DTV 10	Não interferiu porque esses capítulos já estavam elaborados quando definimos o formato.
DTV 11	Claro, como trabalhei com a modelagem e a criação de um protótipo de um game, a metodologia de desenvolvimento e a metodologia de pesquisa tem que se adequar a esse universo, que

	<p>é uma área interdisciplinar, e toda a fundamentação teórica também trazer uma abordagem para subsidiar o entendimento desse objeto, além de ser um objeto aplicado em uma área específica, também existe a necessidade do aprofundamento teórico na área aplicada</p>
DTV 12	<p>O formato do meu texto final foi um memorial descritivo que justificava meu interesse em desenvolver tal pesquisa com a Comunidade Surda. Porém, ao estudarmos algumas metodologias de pesquisa ao longo do curso, já compreendia que trabalharia com pesquisa participante, já que a pesquisa desenvolvida tinha participação ativa dos estudantes Surdos. Dessa forma a fundamentação teórica, veio justificar meu real interesse com o formato trabalho final da escrita do texto. Na verdade foi a partir do problema e dos objetivos da pesquisa que justifiquei teoricamente.</p>
DTV 13	<p>Sim, o modelo estabelecido possibilitou amplitude do conhecimento frente as pesquisas existentes, sendo consonante com o pensar do orientador.</p>
DTV 14	<p>Acredito que não, pois utilizei o método mais comum (dissertação).</p>
DTV 15	<p>Sim. Principalmente pela liberdade em apresentar algo diferente, mais leve e com o que, pela maioria dos que desconhecem, terminam por limitar o trabalho final. Muitos, ainda por não conhecer, acham engessado e não inovam, propõem por receio da academia.</p>
DTV 16	<p>Ao contrário, a escolha metodológica e a fundamentação que interferiu no formato do TCC, pois precisava de um formato que valorizasse os percursos, os achados e as orientações para a aplicabilidade dos referenciais construídos.</p>
DTV 17	<p>Interferiu na medida que era preciso estabelecer todo um conjunto de dados que permitissem uma validação efetiva da pesquisa, atendendo aos pré-requisitos do texto proposto.</p>
DTV 18	<p>Sim, na profundidade do desenvolvimento do que iria ser</p>

	pesquisado.
DTV 19	Propiciando uma melhor cronologia e sistematizando a revisão das etapas descritivas
DTV 20	Sim. A partir do momento que defini o meu produto, todas as demais definições foram baseadas nas necessidades que se apresentaram.
DTV 21	Sim, a interferência foi maior na metodologia pois existiu uma liberdade em descrever melhor toda a construção do produto, no que tange a fundamentação teórica ela não foi tão densa mas não fugiu da padronização.
Categoria - Interferência do formato na opção metodológica e composição da fundamentação teórica	
<p>Definição: A maioria dos discentes egressos, a saber, 15 (quinze), do total de 21 (vinte e um), considera que o formato escolhido para produção do TCFC interfere na escolha da opção metodológica e da fundamentação teórica da pesquisa, apenas 06 responderam que o formato não interfere, em virtude das bases teóricas já serem consolidadas, os desenhos do formato do produto final já está pronto.</p>	
Inferências e Interpretações	
<p>Na opinião de 71,5% dos discentes egressos, que apresentaram trabalho em formatos diferentes de dissertação, a escolha do formato de trabalho interfere na opção metodológica e na fundamentação teórica, na medida em que a estruturação do trabalho determina o arcabouço teórico-metodológico, como aponta o discente egresso nº 20 ao responder o questionamento; <i>“Sim. A partir do momento que defini o meu produto, todas as demais definições foram baseadas nas necessidades que se apresentaram.”</i></p> <p>Os discentes egressos deixam a entender ainda, em suas respostas, que a liberdade de optar por um dos formatos permite a abertura de leque de possibilidades para a escolha do melhor percurso metodológico e uma fundamentação teórica que melhor se adequa ao objeto de estudo.</p> <p>Dessa forma, inferimos que a diversidade de possibilidades de formato de TCFC na modalidade profissional, permite inovação, na medida em que os autores conseguem trazer sua criatividade, criticidade, suas experiências sociais e profissionais e o saber formalizado na construção do seu produto final, deixando de lado o engessamento de um formato único, que somente permite a reprodução do lugar comum.</p>	

A verbalização apresentada a seguir reforça nossa inferência, na medida em que o discente egresso nº 11 externaliza opinião sobre formato, metodologia e fundamentação teórica nos TCFCs dos MPs:

Claro, como trabalhei com a modelagem e a criação de um protótipo de um game, a metodologia de desenvolvimento e a metodologia de pesquisa tem que se adequar a esse universo, que é uma área interdisciplinar, e toda a fundamentação teórica também trazer uma abordagem para subsidiar o entendimento desse objeto, além de ser um objeto aplicado em uma área específica, também existe a necessidade do aprofundamento teórico na área aplicada.

O pensamento de Bezzera (2011), em seu estudo sobre cultura acadêmica e tecnologias digitais no ensino superior, contribui com os achados deste estudo, quando aponta que as diversas possibilidades de rupturas de paradigmas, aparecem quando existem outras compreensões de liberdade profissional, entendida como procura particular da identidade profissional, construída a partir de reflexões individuais e coletivas, a quais despontam em agir - reflexo de seus pensamentos e ações.

Os demais discentes egressos, a saber, 28,5%, informaram que o formato não interferiu na opção metodológica e composição da fundamentação teórica, pois na opinião de um deles *“as bases teóricas usadas são consolidadas somente o produto final que é diferente de um TCC acadêmico”* (DTV 06). O que nos leva a entender que o Trabalho de Conclusão Final do Curso de um Programa de mestrado de modalidade profissional é tão completo quanto o trabalho de um Programa de mestrado de modalidade acadêmica, conforme já expressado anteriormente.

Quadro 13 - Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação.”

Questão 5 - O E-book caracteriza-se como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional?	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos DTV	
DTV 01	Sim, principalmente pelo fato do e-book ser um livro eletrônico produzido para ser publicado na internet e trazer o conhecimento para as pessoas. Não tirando o valor do livro impresso, mas o e-book pode ajudar as pessoas que precisam de conhecimento com rapidez e eficiência quando as pessoas estão a navegar na internet.

DTV 02	Sim. É esse é objetivo do E-book - divulgação e a assim sendo seria mais uma forma de potencializar em rede as produções acadêmicas desenvolvidas por meio de pesquisas.
DTV 03	Sim. O E-book é um formato de apresentação e divulgação do resultado de um trabalho, assim como os textos impressos, podendo se enquadrar em qualquer das modalidades estabelecidas pela Portaria Capes nº 17/2009.
DTV 04	O E-book é um excelente meio para a difusão do conhecimento, pois possibilita maior mobilidade e flexibilidade entre as partes envolvidas.
DTV 05	Acredito que publicações em formato digital podem caracterizar-se como instrumentos de divulgação de produtos de TCC do Mestrado em Educação, modalidade profissional. Dessa forma, além do E-book, publicações em pdf, websites, plataformas online, vídeos digitais publicados na rede, dentre outros, são instrumentos potenciais de divulgação de produtos de pesquisa de mestrados profissionais em educação.
DTV 06	Sim, permite. Em muitos e importantes aspectos, especialmente se tiver caráter colaborativo. É um canal divulgador permanentemente em crescimento, abrangente e aberto a quem se interessar. Em apenas ler, estudar e - mais importante - colaborar na sua construção.
DTV 07	Sim. Esse instrumento é novidade no mercado.
DTV 08	É um instrumento de divulgação sim, e sua utilização amplia-se na medida em que mais pesquisadores apresentem seus trabalhos neste formato.
DTV 09	Nesse quesito, eu penso essa portaria da CAPES não especifica o que é TCC e o que é um documento científico de sistematização do trabalho como conhecemos: monografia, dissertação, tese, artigo, entre outros. Logo, o E-Book entendo que se enquadre como um TCC que pode abordar algum conteúdo desde o ensino básico até um conteúdo de graduação ou pós. E o documento científico deve descrever com que essa pesquisa foi feito. A

	veiculação posterior não vejo problema nenhum em ser através de um Ebook. Então assim nessa ideia pode-se produzir um Ebook em formato científico e o próprio conteúdo ser a fundamentação teórica, metodologia e resultados, compondo o conteúdo desse Ebook.
DTV 10	Acredito que o e-book é um produto que deve vir acompanhado de um documento que explique como ele foi feito, as metodologias utilizadas, a pesquisa que envolveu. Sozinho eu não o considero um TCC.
DTV 11	Sim! Tais informações são imprescindíveis à formação do pesquisador. Acredito que trará mais tranquilidade na escolha do texto final a ser escrito e com certeza vai minimizar angústias na escolha sobre o que escrever e como escrever pelas diversas formas em fazer pesquisa.
DTV 12	Com certeza, dentre os diversos benéficos vale ressaltar que este instrumento contribui na ampla acessibilidade.
DTV 13	Não compreendi a pergunta???
DTV 14	Sim.
DTV 15	Sim. Em época em que as TICs proporcionam a inovação, principalmente com o aparato maquínico, mas acima de tudo estratégico, as chances de processo colaborativo estimulados pelas redes são fantásticas. O processo de atualização é constante.
DTV 16	Sim. Uma vez que trata-se de um meio digital de amplo e fácil acesso.
DTV 17	Na minha opinião, acredito que sim, desde que atenda as perspectivas teórico-metodológicas no desenvolvimento da pesquisa, o E-book, tem o potencial de socialização de resultados e difusão destes, já que, elementos dificultadores como por exemplo o investimento em produzir e imprimir um livro, por vezes torna tal situação impeditiva.
DTV 18	Sim, por ser um instrumento tecnológico de mídia eletrônica adaptável aos diversos hardwares portáteis que encontramos hoje, sendo um facilitador de divulgação do trabalho desenvolvido.

DTV 19	Sim, acho muito válido e interativo
DTV 20	Acredito que sim. Não desenvolvi nenhuma pesquisa sobre o papel do e-book na divulgação científica, mas de modo geral considero este um instrumento eficaz de divulgação de diversas iniciativas.
DTV 21	Sim, pois o e-book iria expor, tornar visível outros formatos de TCC bem como valorizar a produção do aluno/orientador.
Categoria - E-book como instrumento de divulgação dos TCFCs dos Mestrados em Educação, modalidade profissional	
<p>Definição: Em meio ao avanço diário das TICs, houve unanimidade quanto ao considerar o e-book como instrumento de divulgação dos produtos de TCFC, apresentados nos Programas de Mestrado em Educação, modalidade profissional. Dentre as justificativas apresentadas para este reconhecimento, o E-book aparece como instrumento que proporciona a circulação do conhecimento com maior rapidez e eficiência; meio de divulgação de informações; ferramenta de inovação e fácil acessibilidade; é um guia didático que funciona como referencial esclarecedor e instrucional para a elaboração de produção acadêmica.</p>	
Inferências e Interpretações	
<p>Considerando as respostas, 100% dos discentes egressos que responderam o questionamento, avaliam o e-book como instrumento potencial e inovador a ser utilizado na pós-graduação, modalidade profissional, e como produto de um Trabalho de Conclusão Final do Curso e, no propósito desta pesquisa, como um canal difusor de uma breve descrição dos TCFCs.</p> <p>Nas verbalizações dos discentes egressos, as formatações dos livros digitais possibilitam socialização dos resultados da pesquisa, potencializam as produções acadêmicas, além de estar disponível em plataforma digital, o que facilita o acesso em tempo espaço e podem ser disponibilizados na rede de internet, em formato PDF. Alguns possuem capacidade multimídia, possibilitando interação direta com o leitor.</p> <p>Soares et al (2015, p.2) ao se referir às potencialidades do e-book diz que: “Os livros digitais possibilitam a interatividade e acessibilidade a informação muito maior. O espaço oferecido pelos mais diversos dispositivos é superior a qualquer prateleira”.</p> <p>Ao versar sobre o objetivo de um e-book, o discente egresso nº 02 diz “<i>esse é objetivo do E-book - divulgação e a assim sendo seria mais uma forma</i></p>	

de potencializar em rede as produções acadêmicas desenvolvidas por meio de pesquisas”. Já as alocações do discente egresso nº 11 demonstram a potencialidade do e-book como documento referencial, objetivo desta pesquisa, para divulgar breve descrição dos TCFCs apresentados nos Programas de mestrado em Educação, modalidade profissional, conforme se observa:

Tais informações são imprescindíveis à formação do pesquisador. Acredito que trará mais tranquilidade na escolha do texto final a ser escrito e com certeza vai minimizar angústias na escolha sobre o que escrever e como escrever pelas diversas formas em fazer pesquisa.

O discente egresso nº 21 fortalece a fala anterior quando menciona que: *“o e-book iria expor, tornar visível outros formatos de TCC bem como valorizar a produção do aluno/orientador”*.

As verbalizações dos discentes egressos revelam o propósito que tínhamos quando elegemos o e-book como produto deste estudo, já que pretendemos possibilitar através de uma plataforma digital de fácil e amplo acesso, uma descrição dos TCFCs, com a finalidade de colaborar na divulgação dos formatos, os tornando visíveis, para que discentes e docentes dos mestrados profissionais possam sentir-se norteados na escolha da modalidade do trabalho final de curso, que mais se adeque aos resultados da realidade investigada. Pensamos que essa iniciativa contribuirá, também, para fortalecer a identidade do mestrado profissional no cenário acadêmico.

6.5 Verbalizações da dimensão docente a respeito dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados no âmbito dos MPes.

- **Categoria de Sujeitos:** Orientadores de Trabalhos no formato de Dissertação (OTD)

Apresentamos aqui as verbalizações dos orientadores dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso em formato de dissertação, bem como as análises realizadas a partir das suas respostas referentes à: predominância de formato no Programa no qual é vinculado; formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso que costuma orientar no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu, modalidade profissional em Educação; incentivo aos mestrados sob sua orientação para adotar diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso, conforme orienta a Portaria nº 17/2009 da Capes; justificativas para considerar ou não o e-

book como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional.

Quadro 14 - Quadro matricial da categoria “Predominância de formato do TCFC”

<p>Questão 01 - Considerando o disposto na Portaria nº 17/2009 da Capes, quanto aos formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso (TCFC) que podem ser apresentados nos Programas de Mestrado em Educação, modalidade profissional, há predominância de algum formato, dentre os trabalhos já apresentados no Programa em que você é vinculado? Em caso positivo, qual a motivação para tal predominância?</p>	
<p>Dados da pesquisa - Verbalizações dos OTD</p>	
OTD 01	São duas linhas e cada uma acaba priorizando um tipo de formato.
OTD 02	Sim. Predomina plano de ação educacional. Esse modelo de dissertação é para ser plano de intervenção.
OTD 03	Entre as opções sugeridas pela Portaria em questão, o PPGP - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública optou pela dissertação, sendo o trabalho versando sobre um Estudo de Caso, composto por três capítulos, sendo: Capítulo 1: A descrição do Estudo de Caso, Capítulo 2: Referencial Teórico, Metodologia e Análise e Capítulo 3: Plano de Ação Educacional ou Plano de Intervenção.
OTD 04	Tipo de formação dos orientadores. Eles replicam modelos.
OTD 05	Sim o formato é o de uma dissertação que contenha um Plano de Ação Educacional (PAE).
OTD 06	A opção do programa é pela dissertação. Como as opções de metodologia são por pesquisas de campo, considera-se que esta modalidade contempla a teoria e a prática.
OTD 07	O produto final é uma dissertação. Esse formato foi o que os professores julgaram melhor na época em que o curso foi criado.
OTD 08	Dissertação. Considero que ainda ocorre isso pela tradição dessa forma de trabalho de conclusão de curso, tendo como

	referência os mestrados acadêmicos.
OTD 09	Dissertações.
OTD 10	O programa que estou estamos voltado a um trabalho monográfico dissertativo que apresente uma inovação técnica.
OTD 11	Predominância do formato dissertação. Acredito que a motivação seja devida à própria formação que nós, orientadores, tivemos ao longo de nossa trajetória acadêmica. É o que sabemos fazer.
OTD 12	Sim. 1) Dissertações (resultante da pesquisa bibliográfica e de campo) 2) Produtos diversos de aplicação educativa/escolar (resultante das interações/intervenções realizadas junto/com as comunidades/grupos pesquisados. A opção por Dissertação como parte do TFCC é devido ao fato deste formato de trabalho possibilitar o relato detalhado da pesquisa, a reflexão sobre os fundamentos teóricos e conceituais além de favorecer o domínio da escrita acadêmica, domínio conceitual e filosófico do tema. A opção pelos produtos educativos é devido ao fato destes possibilitarem a realização e socialização de vivências práticas que favorecem a profissionalização dos educadores e a melhoria da educação.
OTD 13	Sim. O predomínio de dissertações, decorrente, principalmente, da experiência dos orientadores com os Programas Acadêmicos.
OTD 14	Estou entendendo que você se refere ao Produto Educacional. Não conheço todos os Produtos resultantes das pesquisas aqui no Promestre. Entretanto, posso assegurar que já vi Programa de Curso de Formação Continuada, Manual, Cartilha, Folder, Site, Programa de Curso de Formação Profissional, Livro, Página em rede social. Não observei predominância de um deles.
OTD 15	A predominância tem sido Relatórios ou Dissertações. No entanto, o fundamental tem sido o foco no desenvolvimento de um trabalho prático que tenha impacto no campo de trabalho do

	mestrando.
OTD 16	Sim, o programa é novo, mas acredito que o formato "sequência de ensino" ou "plano de ensino" seja dominante.
OTD 17	Concordo com o formato previsto na Portaria, os programas precisam inovar. Mas, vejo a dissertação como sendo, ainda, o melhor formato. No MPEJA há a predominância da dissertação.
OTD 18	Sim. Principalmente o caráter de intervenção observado pelo retorno desses egressos nos locais que atuam profissionalmente quando concluem seus estudos.
OTD 19	Formato: uma dissertação, com referencial APA.
OTD 20	Dissertação e Produto - Está previsto no projeto de curso e foi aprovado pelas linhas do programa.
OTD 21	Professora permanente do Programa do Mestrado Profissional em EJA.
OTD 22	Sim, Projeto de Intervenção. Por ser um formato que se aproxima das finalidades do curso.
Categoria - Predominância de formato entre os trabalhos já apresentados no Programa do qual o docente é vinculado	
<p>Definição: Dos 22 docentes que responderam ao questionário, 16 deles, ou seja, 69,5% respondeu que nos Programas aos quais estão vinculados, predominam a dissertação como formato de apresentação do Trabalho de Conclusão Final do Curso. As razões para tal predominância são: afinidade dos docentes e o melhor detalhamento que o formato possibilita da pesquisa. Os demais docentes responderam que predominam projeto de intervenção, plano de ensino e plano de ação educacional.</p>	
Inferências e Interpretações	
<p>A maioria dos docentes, 15 deles, informou que em seus respectivos Programas predomina o formato de TCFC dissertação, o que confirmou nossa pesquisa realizada via Plataforma Sucupira, período de 2012 ao primeiro semestre de 2016, quando percebemos que dos 1522 trabalhos disponibilizados no sistema, 1483 corresponde à dissertação. As falas dos docentes a seguir informam a motivação da predominância da dissertação e ratificam o achado da nossa pesquisa: <i>“O produto final é uma dissertação. Esse formato foi o que os professores julgaram melhor na época em que o curso foi criado.”</i> (OTD 07) e a <i>“Dissertação. Considero que ainda ocorre isso pela tradição dessa forma de trabalho de</i></p>	

conclusão de curso, tendo como referência os mestrados acadêmicos” (OTD 08).

Essa informação nos leva a refletir que em 04 anos de apresentação de TCFCs nos MPE, de 2012 ao primeiro semestre de 2016, período delimitado para a nossa pesquisa, pouco se ousou na construção de TCFCs em outros formatos, em decorrência da cultura acadêmica predominante na Universidade, no âmbito dos mestrados acadêmicos, como aponta Quaresma e Machado (2014, p. 474-475):

[...] como pôr em prática outras opções de trabalho final alternativos ao padrão da dissertação, já adotada pelos mestrados acadêmicos. Isso seria uma das razões pelas quais os mestrados profissionais vêm se diferenciando muito pouco do modelo dos acadêmicos.

As autoras reforçam em seus estudos o que já abordamos no percursos desta pesquisa, bem como o que trazem os coordenadores sobre a influência da cultura acadêmica oriunda dos mestrados acadêmicos e repetida nos mestrados profissionais, mesmo esse último tendo suas especificidades.

Quadro 15 - Quadro matricial da categoria “Formatos de TCFCs orientados”

Questão 02 - Quais os formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso costuma orientar no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu, modalidade profissional em Educação? Justifique a opção pelos formatos de trabalhos orientados.	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos OTD	
OTD 01	Pode ser dissertação ou relatório com produto.
OTD 02	Sempre plano de ação educacional. É o modelo do programa.
OTD 03	No formato acima descrito – dissertação
OTD 04	Pesquisa qualitativa. Desde que o tipo de pesquisa permita formatos alternativos.
OTD 05	Trabalhos com o formato especificado na questão anterior – dissertação
OTD 06	A opção do programa é pela dissertação. Como as opções de metodologia são por pesquisas de campo, considera-se que esta modalidade contempla a teoria e a prática.
OTD 07	Dissertação unicamente. Acreditamos que se queremos formar pela pesquisa a escrita de uma dissertação seja o melhor

	caminho para isso.
OTD 08	Estudo de caso. Produção de documentários. O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que se adequa bem ao perfil do mestrado profissional. Os documentários permitem uma nova linguagem para apresentação de resultados de pesquisa (dados visuais na pesquisa).
OTD 09	Relatório, dissertação e artigo.
OTD 10	Trabalho monográfico dissertativo que apresente uma inovação técnica.
OTD 11	Até o momento só orientei uma dissertação, os demais estão em processo de escrita.
OTD 12	Dissertações e produtos educacionais. Neste Programa a Pesquisa é sempre colaborativa o que implica em investigação + intervenção. Em função disso O TFCC inclui uma dissertação e o produto dessa intervenção que varia muito em função da pesquisa e dos interesses da comunidade onde a pesquisa foi desenvolvida. Todas as dissertações do Programa vêm acompanhadas de um outro produto de caráter funcional ligado às experiências e práticas desenvolvidas nas escolares/comunidade. São exemplo desses produtos: diretrizes, referenciais, documentários, filmes, sites, manuais etc. Assim sendo, o mestrando do nosso programa desenvolve a pesquisa e nos moldes dos mestrados acadêmicos apresentam no formato do dissertação, porém soma-se a isso a realização de uma intervenção apresentação do produto desta intervenção/experiência realizada.
OTD 13	Dissertações, devido ao domínio desse formato.
OTD 14	Aqui os mestrandos entregam uma dissertação e um Produto Educacional. Oriento que o Produto deve ser um retorno para o problema de pesquisa que trouxe o mestrando aqui apresentado possível resposta para a conclusão final a que ele chegar em sua dissertação.
OTD 15	Tenho orientado projetos de trabalhos mais teóricos ou de

	pesquisas que estão voltados para formação do pesquisador - futuro professor universitário.
OTD 16	Sequência de ensino, texto de formação, site e jogos - todos visando o ensino e a formação de professores.
OTD 17	Costumo orientar no formato dissertativo, mas aceito qualquer outro formato, desde que o orientando apresente coerência, cientificidade e qualidade na proposta apresentada
OTD 18	Principalmente trabalhos na minha carreira profissional, que é o que venho fazendo, aqueles que utilizam do meu referencial teórico e aqueles voltados a minha disciplina.
OTD 19	Dissertação, com referencial APA.
OTD 20	Dissertação
OTD 21	Dissertação com o foco em pesquisa interventiva no lócus do objeto de pesquisa
OTD 22	Projeto de intervenção.
Categoria - Formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso orientados no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu, modalidade profissional em Educação	
<p>Definição: Dos 22 orientadores que orientaram dissertações, 15 confirmam que somente orientam essa modalidade de trabalho. Destes, 04 informam que além da dissertação orientam outros formatos, a exemplo de relatórios, estudo de caso, artigos e produtos educacionais. Os demais, apesar da pesquisa realizada na Plataforma Sucupira, onde encontramos que esses são orientadores de TCFC no formato dissertação, no momento do preenchimento do questionário não fazem alusão à orientação de trabalhos na modalidade dissertação, mas a formatos como plano de ação educacional, projetos, sites, jogos, entre outros.</p>	
Inferências e Interpretações	
<p>Ao analisarmos a questão, mais uma vez constatamos a influência da cultura acadêmica na definição da formatação dos TCFCs apresentados nos MPEs, como relata o professor orientador nº 13 ao informar os formatos de trabalhos que costuma orientar no âmbito destes cursos: “<i>dissertações, devido ao domínio desse formato</i>”. Essa informação é confirmada pelo Orientador nº 07 quando diz que orienta “<i>dissertação unicamente. E complementa: acreditamos que se queremos formar pela pesquisa a escrita de uma dissertação seja o melhor caminho para isso</i>”.</p>	

Conforme se observa na verbalização do orientador nº 07, a escrita da dissertação é a mais adequada, na visão dele, para formar pesquisadores, o que nos leva a inferir que o orientador faz essa afirmação por considerar a dissertação o único modelo que abarca rigor científico à pesquisa. Essa nossa inferência é confirmada pela verbalização do orientador nº 18, ao afirmar: *“costumo orientar no formato dissertativo, mas aceito qualquer outro formato, desde que o orientando apresente coerência, cientificidade e qualidade na proposta apresentada”*.

A partir das falas dos professores orientadores, trazemos as reflexões de Mattos (1997) ao questionar sobre a postura dos docentes dos cursos de mestrado, modalidade profissional, em relação à disponibilidade de orientar outros formatos de Trabalhos de Conclusão Final de Curso, chamados por ele de dissertações não acadêmicas e consideradas como produto híbrido:

Afirma-se aqui sua possibilidade e justificativa teórica. A viabilidade é questão política: os acadêmicos, especificamente os professores orientadores, estarão dispostos a repensar convicções? Aceitar a aprendizagem e as inseguranças de iniciar uma nova prática? Que iria motivá-los? Como olharão as dissertações, de que costumam sentir-se co-autores? “São dignas de mim?”, “O que pensarão da minha capacidade acadêmica os meus pares, que continuarão julgando dissertações tradicionais?” (MATTOS, 1997, p. 170)

Como se sabe, modificar ideologias, posturas e comportamentos não é tarefa fácil, principalmente, quando as ações não são refletidas pelos sujeitos ao reproduzirem certos habitus. Nesse sentido, as reflexões de Mattos (1997) são coerentes e traduzem a realidade, uma vez que são as questões levantadas por ele que levam alguns docentes desta modalidade de curso, a ainda agirem de forma rígida na construção de pesquisas em formatos de dissertação.

Quadro 16 - Quadro matricial da categoria “Incentivo aos orientandos para adotar diferentes formatos”

Questão 03 - Os mestrandos sob sua orientação são incentivados a adotar diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso, conforme orienta a Portaria nº 17/2009 da Capes? Por quê?	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos OTD	
OTD 01	Depende sempre do objeto de investigação. O incentivo é que seja sempre acessível.

OTD 02	Não. Vide respostas acima (Plano de ação educacional)
OTD 03	A questão não é de incentivar, o formato é padronizado = dissertação
OTD 04	Sim. É necessário pesquisar sob outros modelos.
OTD 05	Não por definição do programa
OTD 06	Não. A opção do programa é pela dissertação.
OTD 07	Não. O programa definiu que somente Dissertação são aceitas
OTD 08	Sim, incentivamos a utilização de novos métodos, pensar fora da caixa é nossa proposta. Estimulamos com aulas temáticas, seminários sobre metodologias participativas, discussões com pesquisadores, oficinas de teatro, música e interpretação.
OTD 09	Sim. O mestrado profissional tem objetivo primordial intervir na realidade pesquisada
OTD 10	As características das linhas de pesquisa permitem trabalhos dissertativos que propõem novas técnicas de gestão e de ensino-aprendizagem. Para exemplificar orientei um trabalho que propunha um software de alfabetização.
OTD 11	São orientados a definir o produto a partir de sua escrita e do desenvolvimento do trabalho.
OTD 12	Sim, no que diz respeito aos diversos produtos desenvolvidos. O Mestrado profissional visa a qualificação docente e esta por sua vez exige atualização e domínio de diferentes saberes e habilidades
OTD 13	Não. Pelo hábito de utilizar o modelo predominante.
OTD 14	Sim. Dos seis mestrados que orientei até aqui no Promestre, já tivemos Programa de Curso de Formação Continuada, Manual, Site, Programa de Curso de Formação Profissional, Cartilha, Página em rede social. Porque devem responder ao que trouxe o mestrado a esse estudo.
OTD 15	Há clara orientação do Colegiado do Curso, que definimos em conjunto essa modalidade de trabalho final
OTD 16	Sim
OTD 17	São informados, mas preferem a dissertação. É um modelo já

	consolidado.
OTD 18	Sim. Até porque o universo profissional em Educação é muito abrangente.
OTD 19	não, é norma do programa um modelo de trabalho de conclusão de curso, portanto usamos a dissertação, com defesa por uma banca composta por um membro da casa e um membro externo a casa, no caso a UNESP.
OTD 20	No Produto sim. Trata-se de uma proposta de intervenção voltada para atender demandas da Educação Básica
OTD 21	Sim, considerando que o mestrado profissional propõe um aprofundamento profissional com o norteamto da pesquisa
OTD 22	Não, o formato é definido pelo curso.
Categoria - Incentivo aos orientandos para adotar diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso	
<p>Definição: De acordo com as verbalizações de 11 professores orientadores, existe incentivo por parte deles para que seus orientandos adotem diferentes formatos de trabalhos de conclusão final do curso, conforme permite a Portaria Capes 17/2009. Dentre as motivações para o incentivo estão: aprofundamento profissional com o norteamto da pesquisa; necessidade de conhecer outras modalidades de trabalhos; características dos mestrados profissionais, que tem a intervenção como sua mola mestra. Já 10 professores orientadores informaram não incentivar seus orientandos, devido ao formato de trabalho único de ser definido no Programa, a saber, dissertação, plano de ação educacional ou proposta/projeto de intervenção.</p>	
Inferências e Interpretações	
<p>Dos professores orientadores que orientaram trabalhos em formato de dissertação 47,8% responderam que incentivam seus orientandos a aderirem a outras modalidades de trabalhos e 43,4% informaram não incentivar. Observamos que o percentual de professores que incentivam seus orientandos a optarem por outros formatos de trabalhos é quase equivalente aos que não incentivam.</p> <p>Os docentes que incentivam, justificam que assim procedem para que os orientandos conheçam outras possibilidades de trabalhos, ampliando as opções de formatos, uma vez que a Educação é uma área vasta e requer de seus profissionais diversas habilidades e competências. Sem contar as características dessa modalidade de curso, que tem seu lastro</p>	

na Pesquisa Aplicada e parte da teoria para resolver situações práticas. Situações essas diversas que demandam diferentes resoluções, como se observa na fala dos respondentes a seguir:

“Sim. É necessário pesquisar sob outros modelos” (OTD 04);

“Sim, incentivamos a utilização de novos métodos, pensar fora da caixa é nossa proposta[...]” (OTD 08);

“Sim. Até porque o universo profissional em Educação é muito abrangente” (OTD 18);

“Sim, considerando que o mestrado profissional propõe um aprofundamento profissional com o norteamento da pesquisa” (OTD 21).

Embora exista incentivo para a adoção de diferentes formatos de trabalhos, de acordo com um dos docentes, os discentes *“são informados, mas preferem a dissertação. É um modelo já consolidado”* (OTD 18). Acreditamos que essa rejeição dos discentes seja decorrente do desconhecimento dos demais formatos e do entendimento de que apenas a dissertação, valorizada e de prestígio no meio acadêmico, apresente rigor científico aceitável à pesquisa.

Por sua vez, os docentes que relataram não incentivar seus orientandos a adotar outros formatos de trabalhos além da dissertação, informaram que isso ocorre devido ao estabelecimento de formato único no Programa, não sendo permitidas outras modalidades, conforme aponta os seguintes docentes orientadores:

“A questão não é de incentivar, o formato é padronizado = dissertação” (OTD 03);

“Não, por definição do programa” (OTD 05);

“Não. A opção do programa é pela dissertação” (OTD 06);

“Não. O programa definiu que somente Dissertação são aceitas” (OTD 07).

Se alguns docentes não incentivam devido a existência um modelo padronizado no Programa, outros não fazem *“pelo hábito de utilizar o modelo predominante”* (OTD 13). Hábito esse que reforça a influência da cultura oriunda dos mestrados de modalidade acadêmica, na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, dos mestrados em Educação, na modalidade profissional.

Quadro 17 - Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação.”

Questão 04 - O E-book caracteriza-se como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional? Justifique.	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos OTD	
OTD 01	Não sei
OTD 02	Pode ser.
OTD 03	Sim, no PPGP são publicados livros sobre o Estudo de Caso, não necessariamente em E-book, acesse: http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/repositorio/livros/ ou http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/repositorio/livros-politicas-publicas-gestao-e-avaliacao/ ou http://www.mestrado.caedufjf.net/menu/repositorio/dialogos-e-proposicoes/
OTD 04	Sim. Maior facilidade de acesso.
OTD 05	Não tenho informações de e-book como produto de dissertações no programa do qual eu participo.
OTD 06	Não fazemos E-book.
OTD 07	Não tenho conhecimento se E-book é um instrumento tão utilizado nos programas. Em nosso caso o produto fica divulgado na página do programa e nos eventos em que os estudantes participam.
OTD 08	Os E-books são um formato novo e bastante atraente para divulgação de informações, acredito que serão muito úteis aos mestrados profissionais.
OTD 09	N/S
OTD 10	Não entendi a pergunta.
OTD 11	A portaria não explicita especificamente este formato, mas diz que diferentes formatos podem ser aceitos desde que propostos e aprovados pela Capes, logo, não vejo impedimentos para que este seja um dos produtos.
OTD 12	Sim. Toda forma de compilação e divulgação da produção acadêmica e/ou científica é de suma importância para a profissionalização dos educadores.

OTD 13	Não tenho competência para dar esta resposta. Preciso estudar melhor a Portaria.
OTD 14	Apesar de não constar o nome especificamente, fala de outros formatos, de acordo com cada área e cada curso. Portanto, avalio que se a CAPES aprovou o Curso esta possibilidade deve estar dada. Eu entendo que sim, embora nunca tenha feito nenhuma leitura aprofundada sobre a legislação.
OTD 15	O E- book realmente se caracteriza como um bom relatório de final de curso. No entanto para elaborar um E- book que realmente possa ter a qualidade seria necessário que o aluno fizesse uma revisão da literatura da área, escrevesse os textos que deveria ter além disse ISSN, Comissão científica. Não acho que aluno em desenvolvimento teria condições de realizar essa atividade. Acaba ocorrendo a publicação de livros E-book sem qualidade esperada.
OTD 16	Sim.
OTD 17	Considero uma inovação do e-book e deve ser projetando no campo da pós-graduação e da graduação.
OTD 18	Também. Não só o e-book, mas todos os meios eletrônicos e impressos para divulgação e apropriação de conhecimentos adquiridos pelos trabalhos concluídos.
OTD 19	O e-book é muito eficiente, mas ainda pouco utilizado, creio que a dissertação ainda estar cadastrada na biblioteca da universidade ou unidade, é mais fácil e garantido para busca de pesquisa por outros pesquisadores/as.
OTD 20	Sim, considero uma formato interessante que possibilita a divulgação das propostas.
OTD 21	O E-book é resultado do avanço das novas tecnologias que tem como objetivo facilitar a disseminação da produção de novos conhecimentos na era da economia do conhecimento
OTD 22	Considero o e-book um suporte. Por exemplo uma dissertação pode ser divulgada através de um e-book.
Categoria - E-book como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do	

Mestrado em Educação, modalidade profissional.

Definição: Considerando as respostas dos professores orientadores de dissertações, podemos observar que dos 22 que responderam ao questionário 65,2% apontam a importância e relevância dos e-book como instrumento de divulgação, devido a maior facilidade de acesso e inovação e a utilidade dos e-book na disseminação do conhecimentos da pós-graduação e no âmbito da pós-graduação, embora ainda pouco utilizado.

Os demais, a saber: 30,4%, informaram não ter opinião formada sobre o e-book como instrumento de divulgação, bem como não conhecem ou não sabem o que é um e-book, apontando a necessidade de leitura da legislação dos MPs, a fim de verificar a validade desta ferramenta.

Inferências e Interpretações

As verbalizações dos professores orientadores mostram que eles consideram o e-book como instrumento de divulgação dos formatos dos Trabalho de Conclusão Final do Curso, no âmbito dos Mestrados Profissionais, como podemos observar nas falas a seguir:

“Sim. Maior facilidade de acesso” (OTD 04);

“Os E-books são um formato novo e bastante atraente para divulgação de informações, acredito que serão muito úteis aos mestrados profissionais” (OTD 08);

“Considero uma inovação o e-book e deve ser projetando no campo da pós-graduação e da graduação” (OTD 17);

“Sim, considero uma formato interessante que possibilita a divulgação das propostas” (OTD 20).

Nas falas supracitadas, os respondentes trazem alguns aspectos que os fazem apontar a relevância do e-book para a disseminação do conhecimento, tais como: o e-book como instrumento de fácil circulação e acesso; o formato de livro digital é inovador e atraente; quando comparado à imersão da sociedade, no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação e a sua utilidade, para a disseminação do conhecimento produzido no âmbito dos mestrados profissionais.

Alguns professores orientadores não souberam opinar, como podemos perceber na fala a seguir: *“Não tenho competência para dar esta resposta. Preciso estudar melhor a Portaria”* (OTD 13).

- **Categoria de Sujeitos:** Orientadores de Trabalhos em formatos Variados (OTV)

Apresentamos, aqui, as verbalizações dos orientadores dos Trabalhos em formatos variados, bem como as análises realizadas a partir das suas respostas referentes à: predominância de formato no Programa no qual é vinculado; formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso que costuma orientar no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu, modalidade profissional em Educação; incentivo aos mestrados sob sua orientação para adotar diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso, conforme orienta a Portaria nº 17/2009 da Capes; justificativas para considerar ou não o e-book como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional.

Quadro 18 - Quadro matricial da categoria “Predominância de formato do TCFC”

Questão 01 - Considerando o disposto na Portaria nº 17/2009 da Capes, há predominância de algum formato, dentre os trabalhos já apresentados no Programa em que você é vinculado? Em caso positivo, qual a motivação para tal predominância?	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos OTV	
OTV 01	Não tenho notado predominância, mas há formatos que se sobressaem, como sites, documentários, planos de aplicação. Não sei indicar a motivação.
OTV 02	Planos de aplicação. Por causa da situação profissional dos alunos.
OTV 03	O mestrado ao qual estou vinculada não tem ênfase única em educação é um Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação, cuja área de inserção junto à Capes é a de Sociais Aplicadas. Nele não há predominância de apenas um formato de TCC, sobretudo na linha à qual me vinculo, de Tecnologias da Informação e da Comunicação, na qual se procura explorar ao máximo formatos inovadores de produtos midiáticos, todos acompanhados de relatório técnico científico para a defesa.
OTV 04	Não. Tem variado entre Relatório de Pesquisa e Documento Referencial implantação de atividades de intervenção nas

	Instituições dos orientandos.
OTV 05	Memorial ou Relatório Técnico, pois normalmente estão relacionados com o tipo de pesquisa e a trajetória do pesquisado.
OTV 06	Acredito que há uma predominância de dissertação com pesquisa aplicada. A possibilidade de desenvolver pesquisa e aprofundar o conhecimento teórico.
OTV 07	Há diversificação, mas são muitos os trabalhos ainda no formato de dissertação. Penso que na cultura acadêmica internalizada pelos professores ainda persiste o modelo de TCC da formação que eles tiveram e que também se manteve durante a docência na graduação. Por outro lado, o Brasil tardou muito em implantar mestrados profissionais em educação de modo que ainda estamos mesmo num processo de mudança de uma cultura ainda muito arraigada.
OTV 08	Sim. Até o momento tenho conseguido construir com os mestrados 2 tipos de produtos mais frequentes: 1. Artigos acadêmicos com até 25 páginas, contendo Resumo, Palavras-chave. 2. Relatórios de Pesquisa com ênfase na execução da pesquisa seguindo o capítulo metodológico estruturado no Projeto aprovado na Banca de qualificação.
OTV 09	Assegurar a aplicação prática dos conhecimentos obtidos no mestrado profissional.
OTV 10	O formato predominante é o de dissertação clássica. Acredito que o motivo é o fato de ser familiar para os orientadores.
OTV 11	Ainda há predominância de trabalhos, que eu diria, híbridos de dissertações. No entanto, pelo vigor prático dos mestrados, e pelas configurações de TCC permitidas no GESTEC, temos uma liberdade de finalização que cria alternativas novas mesmo para outros mestrados profissionais. O GESTEC nesse sentido oferece experiência de ponta na área.
OTV 12	Há predominância de Dissertações. Considero essa predominância pelos seguintes aspectos: 1) Medo de mudanças

	de modelo de orientação pelo corpo docente; 2) insegurança em orientar novos formatos; 3) dificuldades de aceitar críticas dos colegas, caso o novo formato não ficar "bom"; 4) comodidade em orientar o que já conhece, caso das dissertações e; 5) desconhecimento sobre o que é e como se faz pesquisa aplicada.
OTV 13	Os mestrandos do GESTEC têm apresentado diversos formatos de Trabalho de Conclusão de Final de Curso a exemplo de documentários, peça teatral, vídeo, documento de referência, diagnósticos, sítios eletrônicos, portfólios. No entanto, há ainda um grande número de dissertações.
Categoria - Predominância de formato, dentre os trabalhos já apresentados nos Programas	
<p>Definição: Considerando as respostas dos 13 docentes orientadores de trabalhos em formatos diferentes, 05 informaram que existe ainda a predominância da dissertação nos trabalhos apresentados, em seus Programas de atuação, pelos seguintes motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura acadêmica, • Formato ser familiar aos docentes; • Medo de mudança; • Insegurança em orientar novos formatos; • Críticas dos colegas; • Comodidade na orientação desse formato e; • Desconhecimento sobre pesquisa aplicada. <p>Os outros 08 docentes informaram não existir predominância pela modalidade dissertação, em decorrência da situação profissional do mestrando e o seu Programa de atuação não ter ênfase única na área de Educação. Ademais, também foi revelada a preocupação em buscar explorar ao máximo formatos inovadores.</p>	
Inferências e Interpretações	
<p>Conforme se observa nas verbalizações dos 13 docentes que responderam ao questionário, 61,5% sinalizaram não existir predominância de formatos de trabalhos, nos Programas de atuação, uma vez que as modalidades de trabalhos são variadas, como se apresenta a seguir:</p> <p><i>“Não tenho notado predominância, mas há formatos que se sobressaem, como sites, documentários, planos de aplicação. Não sei indicar a motivação.” (OTV 01)</i></p>	

“Planos de aplicação. Por causa da situação profissional dos alunos.” (OTV 02)

O que consideramos ser fruto do Fompe e do repensar das práticas acadêmicas – ação necessária frente às mudanças que acompanham o tempo espaço dos Mestrados Profissionais, bem como um avanço rumo a consolidação identitária desta modalidade.

São as vivências profissionais dos mestrados que devem se sobrepor ao formato dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso, ou seja, são as realidades profissionais apresentadas por esses que precisam definir o formato, para possibilitar a aplicabilidade do estudo, pois é esse o objetivo dos MPs, intervir na realidade profissional desses sujeitos.

Os demais docentes orientadores, que responderam ao questionário, 38,4% informaram existir predominância de formato, entre os trabalhos apresentados nos seus respectivos Programas de atuação. A motivação é diversa, segundo eles, a saber: medo de mudanças, insegurança, receio de críticas, comodidade, conforme assevera o respondente (OTV12):

Há predominância de Dissertações. Considero essa predominância pelos seguintes aspectos: 1) Medo de mudanças de modelo de orientação pelo corpo docente; 2) insegurança em orientar novos formatos; 3) dificuldades de aceitar críticas dos colegas, caso o novo formato não ficar "bom"; 4) comodidade em orientar o que já conhece, caso das dissertações e; 5) desconhecimento sobre o que é e como se faz pesquisa aplicada

Esse comportamento dos professores orientadores está ligado à cultura acadêmica, que conforme vimos anteriormente, “termina por imprimir valores que são reproduzidos, saberes que são transmitidos como tradições da academia, comportamentos docentes que anunciam costumes que só se modificam com o diálogo entre as gerações” (BRITO, 2007, p. 07). O que desejamos ser esta uma das contribuições deste estudo.

A reprodução do formato de trabalho dissertação não é à toa, uma vez que este costuma ser o trabalho final apresentado no mestrado, modalidade acadêmica, do qual o mestrado, modalidade profissional, é oriundo, conforme descreve o docente orientador nº 11, quando diz que este formato é escolhido por ser familiar: *“o formato predominante é o de dissertação clássica. Acredito que o motivo é o fato de ser familiar para os orientadores”*.

Essa situação é bem descrita pelo docente orientador nº 07, quando afirma que,

[...] na cultura acadêmica internalizada pelos professores ainda persiste o modelo de TCC da formação que eles tiveram e que também se manteve durante a docência na graduação. Por outro lado, o Brasil tardou muito em implantar mestrados profissionais em educação de modo que ainda

estamos mesmo num processo de mudança de uma cultura ainda muito arraigada.

Seria arriscado afirmar que existe desconhecimento por parte dos docentes a respeito das particularidades e singularidades dos cursos de mestrado, modalidade profissional, mas podemos nos aventurar em mencionar a necessidade de se repensar as práticas instituídas na academia e em inserir mudanças inerentes ao tempo espaço em que vivemos. A esse respeito Brito (2007, p. 14) diz que “é preciso lembrar que o tempo muda, não se pode aprisionar formas de praticar determinadas atividades. O tempo anuncia sempre mudanças na forma de fazer, na forma de pensar, na forma de compreender”.

Quadro 19 - Quadro matricial da categoria “Formatos de TCFCs orientados”

Dados da pesquisa - Verbalizações dos OTV	
OTV 01	E-books, dossiês, produções transmídia, planos de aplicação
OTV 02	OTD2 Planos de aplicação e produtos de tecnologia social. Ambos são TCCs que estão de acordo com as necessidades dos alunos em seu vínculo com o mercado.
OTV 03	Livros-reportagem, ebooks, sites jornalísticos, observatório de mídia. A opção se dá pelo meu percurso profissional e acadêmico, enquanto jornalista e pesquisadora de jornalismo, e pelo perfil de estudantes vinculados à minha linha de pesquisa, que são geralmente jornalistas ou profissionais de comunicação cujo objetivo é desenvolver produtos que contribuam com sua área de atuação.
OTV 04	No geral, temos evitado o formato de Dissertação, principalmente, porque os produtos finais referem-se à proposições de intervenção com implantação de ações nas Instituições de Ensino dos discentes.
OTV 05	Memorial ou Relatório Técnico - normalmente negociado com os orientandos e balizada na resposta anterior.
OTV 06	Dissertação com pesquisa aplicada. Considero a amplitude de

	possibilidades de investigação.
OTV 07	Em geral, procuro enfatizar os relatórios de pesquisa; termos de referência; desenvolvimento de metodologias; projeto de intervenção.
OTV 08	1. Artigos; 2. Relatórios de Pesquisa.
OTV 09	Combinam Pesquisa Acadêmica, e, com base nesta, um Projeto de Intervenção. Em alguns casos, contém a própria intervenção na realidade.
OTV 10	O formato predominante é o de dissertação clássica. O motivo é que as investigações que oriento cabem nesse formato.
OTV 11	Costumo optar por pesquisa qualitativa, com formatos eminentemente relacionados à alguma vivência pedagógica pessoal, ligada principalmente às artes do audiovisual, da música e eventualmente de mudança de atitudes pessoais, no âmbito da psicologia e da Educação.
OTV 12	Optamos com meus alunos explorar Relatório Técnico, Relatório de Pesquisa, Memorial Descritivo, Propositivas de Intervenção, Projeto de Intervenção, Memorial Videodocumentado, Relatório Técnico Científico entre outros.
OTV 13	Até o momento a dissertação tem registrado maior frequência. Contudo acredito que os mestrandos caracterizam como dissertação por adotarem o modelo composto por questão problema, objetivos, justificativa, fundamentação teórica, metodologia, coleta e análise de dados de maneira isolada do produto a ser elaborado. Na situação de que o citado produto apareça na formulação da questão problema e objetivos, esta influenciará na estrutura da fundamentação teórica, bem como do percurso metodológico. Assim, o desenvolvimento da pesquisa terá como ênfase o produto, evitando a discussão teórica isolada da elaboração do produto.
Categoria - Formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso orientados no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu, modalidade profissional em Educação.	
Definição: os docentes relataram que orientam uma diversidade de formatos de	

trabalhos, tais como, plano de aplicação, memorial, relatório técnico, E-books, dossiês, produções transmídia, artigos entre outros. Somente 3 (três) dos 13 (treze) docentes que responderam o questionário sinalizaram a predominância de orientação de trabalhos em formatos de dissertação.

Inferências e Interpretações

Dos 13 (treze) docentes orientadores de trabalhos em formatos diferentes de dissertação, 10 (dez) informam que costumam orientar diversos tipos trabalhos, variando entre 1 a 5 formatos.

Nas explanações do docente apresentadas logo abaixo, são evidenciadas as motivações que o levam a orientar TCFCs em formatos variados, além de apontar os tipos:

Livros-reportagem, ebooks, sites jornalísticos, observatório de mídia. A opção se dá pelo meu percurso profissional e acadêmico, enquanto jornalista e pesquisadora de jornalismo, e pelo perfil de estudantes vinculados à minha linha de pesquisa, que são geralmente jornalistas ou profissionais de comunicação cujo objetivo é desenvolver produtos que contribuam com sua área de atuação (OTV 03).

Já o docente nº 12 diz: “*optamos com meus alunos explorar Relatório Técnico, Relatório de Pesquisa, Memorial Descritivo, Propositivas de Intervenção, Projeto de Intervenção, Memorial Videodocumentado, Relatório Técnico Científico entre outros*”.

Percebemos nas verbalizações supracitadas, que cada orientador orienta entre 4 a 5 formatos, o que deixa para eles e seus orientandos um leque considerável de possibilidades. Em relação às motivações que os levam a tais escolhas, os orientadores apontam o seu próprio percurso profissional e de seus orientandos, como princípio embasador de suas escolhas.

As falas demonstram, ainda, a existência de um consenso entre orientador e orientando no ato da escolha do formato. Geralmente, procura se adotar uma modalidade de trabalho que mais se adeque ao percurso profissional dos sujeitos envolvidos no processo, e não a cultura da dissertação.

Os professores participantes desta categoria demonstram em suas falas a existência de uma prática docente que se move em direção à desconstrução do que está pré-estabelecido como modalidade única e detentora do rigor científico.

Quadro 20 - Quadro matricial da categoria “Incentivo aos orientandos para adotar diferentes formatos”

Questão 3 - Os mestrandos são incentivados a adotar diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso, conforme orienta a Portaria nº 17/2009 da Capes? Por quê?	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos OTV	
OTV 01	Sim, todos.
OTV 02	Sim. A busca pelo TCC que encaixa melhor com o perfil do aluno precisa ser um trabalho de diálogo coletivo onde verificamos qual é a melhor situação de caminho formacional em pós-graduação que culminará no TCC.
OTV 03	Sim. Já respondido na questão 01.
OTV 04	Sim. Em primeiro lugar, tem sido comum as Instituições de Ensino não terem informações referentes aos objetos pesquisados. Assim, no geral, os orientandos têm que produzir informações primárias a partir de pesquisas exploratórias. Em segundo lugar, como as propostas têm a perspectiva de intervenção, a Dissertação é o formato mais empobrecido de escrita para dar conta de apresentar as intervenções nos cenários pesquisados.
OTV 05	Há possibilidades diversas, mas a recorrência são os dois tipos citados anteriormente.
OTV 06	Predomina dissertação com pesquisa aplicada.
OTV 07	Sim, são incentivados por mim e eles mesmos gostam desses novos formatos. A razão me parece ser principalmente o fato de se tratar de modelos que estão mais próximos das áreas de trabalhos deles, dos ambientes profissionais onde eles atuam.
OTV 08	Sim. Os novos mestrando devem apresentar modalidades como: Material Didático - Cordel; Ensaio Fotográfico.
OTV 09	São informados das possibilidades.
OTV 10	Sim, quando o objeto permite.
OTV 11	Sim, obviamente. Não há porque distorcer ou tentar colocar as suas diversas e valiosas experiências num formato apenas escrito. Adoto o relatório escrito do processo para haver a reflexão da pesquisa. Normalmente esse relatório descreve o

	processo educativo ocorrido, o qual também é integrado por trabalho prático. Sendo um audiovisual, um método de trabalho, uma proposição pedagógica, produto artístico voltado para a formação
OTV 12	Sim. Os novos formatos são adequados a explicitação e divulgação dos produtos gerados pelas Pesquisas Aplicadas, as quais são a base metodológica diferenciada e apropriada aos MPE.
OTV 13	Sim, na perspectiva de atender à proposta do Mestrado da modalidade Profissional, que visa apresentar solução para situação vivenciada no local de atuação profissional, com o subsídio da pesquisa.
Categoria - Incentivo aos orientandos para adotar diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso.	
<p>Definição: Foi verificado que 12 (doze) do total de 13 (treze) docentes que responderam o questionário incentivam a adoção dos diferentes formatos de trabalhos disciplinados pela Portaria Capes 17/2009, por dois principais motivos, as particularidades dessa modalidade de curso, que demandam a aplicação da pesquisa e aproximação com as áreas de atuação profissional dos mestrados, que por ser diversificada desencadeia inúmeras situações problemas, o que exige trabalhos singulares. Apenas 01 (um) informou não incentivar, pois predomina o formato dissertação com pesquisa aplicada.</p>	
Inferências e Interpretações	
<p>No que se refere ao incentivo à adoção de diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso, os resultados afirmaram que 92,3% dos docentes estimulam seus orientandos a adotarem formatos diferentes da dissertação, pelas especificidades inerentes aos cursos de Mestrado Profissional e a atuação profissional dos mestrados. As particularidades dos MPE's e a atuação profissional dos mestrados são elementos estruturantes para o estímulo à adoção dos diferentes formatos. De acordo com Quaresma e Machado (2014), o modelo indicado para mostrar o (s) resultado (s) final (is) da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional precisa dar suporte a finalidade dos MPs, que é o de promover a integração da formação dos estudantes com sua experiência social e profissional.</p> <p>A seguir, elencamos as falas de alguns dos docentes que demonstram entender a</p>	

importância dessa ação para o fortalecimento da identidade dos mestrados de modalidade profissional, e o conhecimento sobre suas particularidades, que envolvem a relação teorias e práticas; conhecimentos padronizados versus conhecimentos oriundos das vivências e experiências profissionais dos mestrados:

Sim. Os novos formatos são adequados a explicitação e divulgação dos produtos gerados pelas Pesquisas Aplicadas, as quais são a base metodológica diferenciada e apropriada aos MPE (OTV 12).

Sim, são incentivados por mim e eles mesmos gostam desses novos formatos. A razão me parece ser principalmente o fato de se tratar de modelos que estão mais próximos das áreas de trabalhos deles, dos ambientes profissionais onde eles atuam (OTV 07).

Quaresma e Machado (2014), em estudo sobre as questões pedagógicas nos mestrados profissionais, dialogam com os achados, quando observam que o produto final nos cursos de mestrados, de modalidade profissional, tem a característica de ser iniciado de um fato ou ação inquietante, de uma dificuldade concreta que envolva a vida profissional do estudante, e não apenas de uma questão teórica, como acontece nos mestrados acadêmicos.

Quadro 21: Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação.”

Dados da pesquisa - Verbalizações dos OTV	
Questão 04 - O E-book caracteriza-se como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional? Justifique.	
OTV 01	Penso que sim, pois são um meio de fácil acesso e divulgação.
OTV 02	Sim. Por causa de sua abrangência, mobilidade e facilidade de publicação. Prefiro ebook em plataformas com visibilidade (por exemplo, do próprio programa) do que em sites próprios criados pelo aluno.
OTV 03	Não conheço produtos de TCC de Mestrados em Educação, pois trabalho em outra área de atuação, conforme já mencionado na questão 01 e 03.
OTV 04	Creio que sim, mas nos deparamos com algumas dificuldades como o conhecimento sobre o uso de E-book - desde sua organização até sua disseminação e divulgação entre os pares.
OTV 05	Sim, se o E-book for considerado como produto, portanto, parte

	do TCC que deve ter também uma parte escrita para balizar o arcabouço teórico-metodológico.
OTV 06	Por se tratar de um veículo de difusão dos trabalhos.
OTV 07	Entendo que sim, sobretudo se alinhado na modalidade Editoria ou produção de material institucional ou instrucional, por exemplo.
OTV 08	Eu não tenho feito orientado a elaboração de E-book. Mas penso que é um Formato que corresponde aos que preconiza a Portaria nº 17/2009 da CAPES.
OTV 09	Como instrumento de divulgação opera como outras mídias e canais.
OTV 10	Acredito que não apenas o ebook, mas os diferentes formatos devem ser valorizados e publicamos.
OTV 11	Imagino que sim. Não tive ainda mestrados orientados por mim que visassem esse produto. O E-book é uma tendência que me parece irrevogável no processo de construção de conhecimento acadêmico hoje.
OTV 12	Não considero que o E-Book possa ser um instrumento de divulgação. Considero que as redes e os serviços que ela oferece são muito mais potenciais, bem como textos e artigos publicados em periódicos e eventos, a partir dos TCC, poderão difundir com mais amplitude o que o GESTEC desenvolve como pesquisa aplicada.
OTV 13	Sim. Considerando o entendimento de E-book, livro em formato digital para leitura em equipamentos eletrônicos, este se caracterizará em instrumento que possibilitará ampla divulgação e acesso aos diversos produtos oriundos dos Mestrados de modalidade Profissional. Registro a atenção quanto ao processo de atualização dos produtos.
Categoria - O E-book como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional.	
Definição: A maioria dos docentes concorda que o E-book pode ser considerado um bom instrumento para divulgação dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso dos	

Mestrados em Educação, modalidade profissional, e apresenta algumas justificativas para essa concordância, como: facilidade de acesso e divulgação de informação e conhecimento; alcance elevado de usuários; facilidade de publicação; conexão com outras mídias e canais, ferramenta atual e fomentadora da construção do conhecimento.

Entretanto, algumas ressalvas devem ser consideradas, uma vez que o E-book deve ser acompanhado de uma fundamentação teórico-metodológica que lhe imprima caráter científico, bem como é necessário haver esclarecimento sobre o seu uso.

Inferências e Interpretações

As expressões dos docentes apontam para a relevância do E-book na difusão dos formatos de trabalhos de conclusão de curso apresentados nos mestrados profissionais em Educação, já que essa ferramenta é atual e pode ser acessada a partir de vários dispositivos eletrônicos, facilitando, assim, o alcance da sua distribuição.

A concepção do docente orientador nº 13 corrobora com o pensamento apresentado acima:

Sim. Considerando o entendimento de E-book, livro em formato digital para leitura em equipamentos eletrônicos, este se caracterizará em instrumento que possibilitará ampla divulgação e acesso aos diversos produtos oriundos dos Mestrados de modalidade Profissional. Registro a atenção quanto ao processo de atualização dos produtos.

O que consideramos importante para tornar as modalidades de trabalhos já apresentadas conhecidas, uma vez que o elevado índice de pesquisas no formato dissertação, além de estar atrelada à questão da cultura acadêmica, conforme discutido neste estudo, também pode estar relacionada à falta de conhecimento das pessoas quanto às possibilidades de formatos de trabalhos possíveis de serem apresentados nos MPs.

Ao abordar o tema difusão do conhecimento e informação nas instituições, Rosini e Palmisano (2008, p.107) destacam que “quando a informação é digitalizada e comunicada por meio de redes digitais, revela-se um novo mundo de possibilidades”. O e-book neste caso funciona desta forma, ou seja, como instrumento que por meio das redes sociais, potencializa a divulgação do conhecimento produzido. É o que confirma a fala do docente orientador nº 06, ao corroborar que pensa assim “*por se tratar de um veículo de difusão dos trabalhos*”.

Já o docente orientador nº 05, somente confirma que o e-book caracteriza-se como instrumento de divulgação dos diversos trabalhos de TCFC, “*se o e-book for considerado como produto, portanto, parte do TCFC que deve ter também uma parte escrita para*

balizar o arcabouço teórico-metodológico”.

Essa fala do docente nos leva a voltar à discussão de que há um pensamento enganoso, quanto aos formatos de trabalhos que não sejam dissertações no âmbito dos MPs, já que nas verbalizações de alguns docentes, aqui analisadas, somente dissertações apresentam o núcleo base comum em trabalhos de mestrado: estrutura teórico-metodológica.

Não queremos dizer com isso que o pensamento do docente está equivocado, visto que o e-book pode ser sim o produto, fruto de uma pesquisa científica apresentada por escrito, com todo o rigor que se exige de um trabalho acadêmico.

- **Categoria de Sujeitos:** Coordenadores dos Programas (CP)

Apresentamos, aqui, as verbalizações dos coordenadores de Programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação, modalidade profissional, bem como as análises realizadas a partir das suas respostas referentes à: predominância de formato no Programa no qual é vinculado; discussão nas reuniões do colegiado do em relação aos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso; incentivo à adoção dos diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso, conforme orienta a Portaria nº 17/2009 da Capes; justificativas para considerar ou não o e-book como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional.

Quadro 22 - Quadro matricial da categoria “Predominância de formato do TCFC”

Questão 1 - Considerando o disposto na Portaria nº 17/2009 da Capes, quanto aos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso que podem ser apresentados nos Programas de Mestrado em Educação, modalidade profissional, há predominância de algum formato, dentre os trabalhos já apresentados no Programa em que você coordena? Em caso positivo, qual a motivação para tal predominância?

Dados da pesquisa - Verbalizações dos CP

CP 01	Sim. Está previsto apenas o formato Dissertação. A escolha se deve ao fato de o grupo proponente do curso não possuir experiência com outros formatos na época. Além disso, a avaliação dos MP segue parâmetros próximos da avaliação dos acadêmicos, com muita ênfase na produção científica em formato de publicação bibliográfica e, portanto, nos pareceu
-------	---

	que o formato Dissertação favorece esse tipo de produto como resultado. Porém, há discussão para que sejam aceitos outros formatos após a avaliação do primeiro quadriênio.
CP 02	Dissertação. A maioria docente, concorda que este formato seja o melhor.
CP 03	Dissertação e estudo de caso. Familiaridade dos docentes com esta tipologia.
CP 04	A predominância é a dissertação, embora haja outros formatos em minoria. E creio que a motivação é a praticidade que existe em escrever uma dissertação, considerando que é um trabalho experienciado há décadas na universidade, portanto academicamente valorizado. Não há abertura, na mentalidade acadêmica brasileira, para a valorização de outros formatos de avaliação a não ser a dissertação ou a tese. Ou seja, os alunos acabam priorizando esse formato porque acham que seu trabalho terá menos qualidade se não for uma dissertação.
CP 05	Formato teórico com parte prática.
CP 06	Nosso formato é o de dissertação. É o que está definido no projeto do curso. Entendemos que este formato engloba a teoria e prática, com a opção por metodologias que asseguram a interface com as práticas pedagógicas na educação básica.
CP 07	Dissertação com um capítulo sobre a intervenção pedagógica.
CP 08	A dissertação ainda tem predominância sobre outros formatos. A motivação para tal predominância, na minha avaliação, é a tradição acadêmica. Ousar pelos novos formatos ainda causa insegurança nos pesquisadores. Temos insistido em outros formatos, mas ainda são incipientes as experiências.
CP 09	Os trabalhos apresentam os seguintes formatos: a) pesquisas de campo (em escolas), diagnosticando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, ou avaliando propostas pedagógicas ou problemas de gestão; b) elaboração de propostas pedagógicas e materiais didáticos (incluindo jogos para computador); c) poucas pesquisas bibliográficas sobre temas

	relevantes para a área (letramento e alfabetização, Ensino Médio, EJA, etc.).
CP 10	Não há predominância, mas vários produtos foram já desenvolvidos como trabalhos de conclusão.
CP 11	Em nosso curso, o Mestrado Profissional em Educação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, o MPED UFBA adotamos o Projeto de Intervenção como TCC por ser considerado o mais condizente para o curso, que trabalha com redes (municipais, estaduais ou federais) de ensino.
CP 12	A motivação se dá considerando os fundamentos dos MPE, sua relação com a educação básica e redes de ensino, com a pesquisa implicada e engajada de modo a alterar a realidade.
C 13	Predomina a dissertação como trabalho final. Todos os trabalhos são realizados por pesquisas aplicadas. Algumas apresentam subprodutos associados à dissertação.
CP 14	Sim. O formato de Dissertação.
CP 15	Dissertação que contenha uma pesquisa.
CP 16	Dissertação- por entender que este formato expressa todo o trabalho de pesquisa e ao final, faz parte da dissertação, obrigatoriamente, a proposta de intervenção.
Categoria - Predominância de formato, dentre os trabalhos apresentados nos Programas	
Definição: Na opinião dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , modalidade profissional, a dissertação tem destaque e predomina entre os trabalhos apresentados, por diversos motivos, tais como: preocupação com a avaliação dos cursos, já que a Capes utiliza os mesmos critérios dos mestrados da modalidade acadêmica; familiaridade com este formato de trabalho; entendimento de que este é formato que melhor expressa e detalha a pesquisa realizada e o que mais agrega as dimensões teoria e prática.	
Inferências e Interpretações	
Há consenso entre a maioria dos Coordenadores que responderam o questionário que o formato de Trabalho de Conclusão Final de Curso que predomina dentre os trabalhos já apresentados nos Programas é a dissertação, o que para eles é motivada por vários fatores. Dentre esses está o cumprimento do que é disposto nos Regimentos dos Cursos, que na época da elaboração dos seus Aplicativos de Propostas de Novos Cursos (APCNs)	

decidiram pelo formato dissertação para apresentação dos TCCs, segundo sinaliza o coordenador nº 01 “*está previsto apenas o formato Dissertação*”.

Conforme ainda se percebe na verbalização do coordenador nº 01, essa opção por dissertação não é por acaso, já que segundo ele, essa “*escolha se deve ao fato de o grupo professores proponente do curso não possuir experiência com outros formatos na época*”, e como a referência de documento para a elaboração dos APCNs dos cursos de modalidade profissional foram os APCNs dos cursos de modalidade acadêmica, não espanta que o formato de apresentação dos TCCs tenham sido seguidos.

Ademais, como iriam propor fazer algo do qual não tinham conhecimento, correndo o risco de críticas? A lógica é que propusessem um formato de trabalho conhecido, que já soubessem fazer com domínio e segurança, o que não os tiram da zona de conforto. É nessa perspectiva que segue a resposta do Coordenador nº 04, quando diz que a maior “*motivação é a praticidade que existe em escrever uma dissertação, considerando que é um trabalho experienciado há décadas na universidade, portanto academicamente valorizado*”.

Ainda é possível inferir por meio da fala deste Coordenador, que a instituição universitária é extremamente conservadora e fechada para o novo, embora pregue a ruptura de paradigmas e incentive a inovação, quando ele assevera que:

Não há abertura, na mentalidade acadêmica brasileira, para a valorização de outros formatos de avaliação a não ser a dissertação ou a tese. Ou seja, os alunos acabam priorizando esse formato porque acham que seu trabalho terá menos qualidade se não for uma dissertação (CP 04).

Quem instituiu que a dissertação é o único formato que apresenta rigor científico para apresentação de TCCs no âmbito dos cursos de mestrados? Ninguém instituiu, o que ocorre é a incorporação da cultura acadêmica, expressa nos currículos, nas simbologias, nas práticas e nos ritos acadêmicos, conforme se observa na verbalização do Coordenador nº 08, quando informa que a motivação para a predominância da dissertação está na “*tradição acadêmica*” e que “*ousar pelos novos formatos ainda causa insegurança nos pesquisadores*” (CP8), que, talvez, com receio de críticas, optem por continuar no caminho que já conhecem o destino final.

Ao abordar essa questão da reprodução de práticas, Bezerra (2011) nos alerta que:

A cultura é viva e dinâmica, seja ela acadêmica ou não. Ela é um processo em constante movimento, de produção, difusão e consumo de bens e significados. Como, então, pretendemos imobilizar a cultura acadêmica instituindo práticas estáticas e permanentes? (BEZERRA, 2011, p.58)

Se o mestrado na modalidade profissional apresenta suas particularidades, principalmente, por seu caráter de Pesquisa Aplicada, ou seja, por partir da teoria para resolver ou tornar visível um problema prático, vivenciados no fazer profissional pelos próprios estudantes, sendo que cada situação requer uma intervenção específica, como, então, delimitar um formato de trabalho? Não estaria isto causando “estelionato” ou seja, prejuízo intelectual nos autores dos TCFCs, como enfatizado por Mattos (1997) ao abordar a questão dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso nos Mestrados Profissionais?

A falta de conhecimento a respeito dos trabalhos possíveis de serem apresentados nos MPs também é outro fator que necessita se levado em consideração, já que nenhum deles dispensa o rigor científico, condição *sine qua non* para qualquer pesquisa acadêmica séria e considerada científica.

Quadro 23 - Quadro matricial da categoria “Discussão em relação aos formatos”

Dados da pesquisa - Verbalizações dos CP	
Questão 02 - Há discussão em relação aos formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso nas reuniões do colegiado do Programa? Justifique.	
CP 01	Sim, principalmente porque os próprios alunos egressos do curso têm se manifestado quanto ao retorno de suas pesquisas aos contextos investigados. O formato Dissertação parece não contribuir a curto prazo com as questões das escolas que motivaram o desenvolvimento das pesquisas. Nesse sentido, temos discutido se a adoção de outros formatos propiciaria maiores impactos nas realidades.
CP 02	Fizemos esta discussão a nível da nossa Assembleia. Foi aprovado o formato de dissertação.
CP 03	Sim, em Reuniões de Planejamento, Reuniões de Áreas e de Colegiado, como também faz parte da programação dos Disciplinas obrigatórias Pesquisa Orientada I, II e III.
CP 04	Não há discussão. Aceitamos todos os propostos na resolução dos mestrados profissionais.
CP 05	Há discussão, sim, principalmente em função da modalidade profissional do mestrado em educação e novas tecnologias.

CP 06	Não. Estamos convictos de que desejamos continuar com a dissertação.
CP 07	Sim. Sempre que as pesquisas são apresentadas elas possibilitam o registro de mais de um formato de TCC.
CP 08	Sim. Essa discussão existe, mas há resistências dos pesquisadores quanto aos novos formatos.
CP 09	Sim, temos discutido sobre os formatos. Por exemplo, as presenças de algumas pesquisas bibliográficas se justificam no sentido de facilitar o caminho para outras pesquisas de campo sobre temas relevantes para nossas linhas de pesquisa.
CP 10	Sim, já houve. No regulamento do programa já são previstos vários formatos.
CP 11	Sim, o formato é continuamente discutido tanto em reuniões do Colegiado quanto nos encontros pedagógicos realizados a cada semestre com todo o corpo docente, quanto nos seminários realizados com a participação de discentes e docentes. As discussões visam o aprimoramento do formato adotado, o qual tem o diferencial de possibilitar a elaboração conjunta de dois ou mais mestrados. Essa medida é justificada por serem as turmas selecionadas em redes de ensino e as pesquisas realizadas em função de uma posterior intervenção nas redes, ou seja, os objetos referem-se a problemáticas das redes, o que, por si só, tem uma maior abrangência e exige, muitas vezes, o tratamento coletivo.
CP 12	Sim, mas, sobretudo na jornada acadêmica a cada ano e com as turmas nos componentes Pesquisa Aplicada à Educação - PAE I e II.
CP 13	Sim. Inicialmente aceitávamos somente pesquisas elaboradas com coleta de dados com base em metodologia da pesquisa-aplicação. Atualmente, aceitamos todas as formas de pesquisas aplicadas.
CP 14	Sim. A questão que se coloca é o problema da mudança cultural nos formatos de trabalhos de conclusão do Mestrado.

	<p>De um lado, há o receio de "arriscar" novos formatos, considerando que as bancas examinadoras têm sempre a expectativa de avaliar trabalhos em formato de dissertação ou tese. De outro, a preocupação com a avaliação da Capes considerando, da mesma forma, a cultura acadêmica da tese e da dissertação como únicos produtos examináveis do <i>stricto sensu</i>. Há que se considerar também que os mestrados profissionais estão se estabelecendo no campo e, de uma forma geral, não apresentaram ainda, de forma consistente, produtos e critérios para que os trabalhos finais sejam examinados de forma justa, portanto, isenta de preconceitos. Sabe-se, claro, que, no interior da organização dos mestrados profissionais, sobretudo no Fompe, esta discussão está sendo feita sistematicamente e muito disso já foi incorporado no novo documento de Área. Mas, uma coisa é o que está nos documentos e que precisa ser implantado, como os casos da mencionada resolução e agora do novo documento; outra é a cultura dos programas, docentes e bancas que, mesmo ciente das mudanças, se mantêm presos ao formato tradicional.</p>
CP 15	Sim, é um tema muito discutido no Programa.
CP 16	Sim. Sempre discutimos principalmente as propostas de intervenção e sua aplicação.
<p>Categoria - Se existe discussão em relação aos formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso nas reuniões do colegiado do Programa.</p>	
<p>Definição: Os Coordenadores de Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, modalidade profissional, em sua maioria menciona que é uma prática comum nas reuniões do colegiado, discussões sobre os formatos de Trabalho de Conclusão de Curso apresentados nos Programas que coordenam por diferentes motivos, tais como: adoção de outros formatos, modalidade do curso, aprimorar os formatos já existente e mobilizar os docentes dos Programas para pensar outros formatos de TCFC, já que existe resistência de alguns, devido a cultura acadêmica estabelecida .</p>	
<p style="text-align: center;">Inferências e Interpretações</p>	
<p>As verbalizações dos coordenadores mostram que existem diálogos, ainda que de</p>	

forma tímida, por parte dos docentes dos Programas, em direção a pensar e formatar os textos com os resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais, principalmente, pelo caráter aplicável das pesquisas realizadas nos MPs, como pode ser evidenciado na fala do coordenador nº 01:

Sim, principalmente porque os próprios alunos egressos do curso têm se manifestado quanto ao retorno de suas pesquisas aos contextos investigados. O formato Dissertação parece não contribuir a curto prazo com as questões das escolas que motivaram o desenvolvimento das pesquisas. Nesse sentido, temos discutido se a adoção de outros formatos propiciaria maiores impactos nas realidades.

A fala do respondente evidencia a relevância dos diálogos entre os docentes dos MPEs, a fim de desenhar novas formas de apresentar TCFC, que deem conta da aplicabilidade e contribuição social das Pesquisas Aplicadas desenvolvidas nos Programas. E que o modelo impregnado na Universidade, como único e absoluto para mostrar os resultados das pesquisas, nem sempre tem contribuído com a realidade acadêmica e social dos estudos apresentados.

No entanto, ainda existe resistência por parte de alguns docentes, quando o assunto é modificar a cultura estabelecida e repensar a definição de dissertação como único formato capaz de detalhar e evidenciar uma pesquisa realizada. Tal postura é compreendida pelo coordenador nº 08 ao afirmar que existe discussão “*mas há resistências dos pesquisadores quanto aos novos formatos*”. A resistência dos docentes é um retrato da cultura acadêmica estabelecida; do receio da avaliação da Capes, a qual deveria orientar cada formato apresentado em seus documentos referentes ao MPs; o receio a críticas dos próprios colegas, que embora conheçam as possibilidades dos diferentes formatos de TCFC, no momento em que estão compondo as bancas examinadoras, esquecem das especificidades dos MPs.

Também existe por parte dos docentes, o receio de fazer algo diferente, de arriscar e sair de sua zona de conforto. Como podemos perceber na fala do coordenador nº 14:

[...]A questão que se coloca é o problema da mudança cultural nos formatos de trabalhos de conclusão do Mestrado. De um lado, há o receio de "arriscar" novos formatos, considerando que as bancas examinadoras têm sempre a expectativa de avaliar trabalhos em formato de dissertação ou tese. De outro, a preocupação com a avaliação da Capes considerando, da mesma forma, a cultura acadêmica da tese e da dissertação como únicos produtos examináveis do *stricto sensu*. Há que se considerar também que os mestrados profissionais estão se estabelecendo no campo e, de uma forma geral, não apresentaram ainda, de forma consistente,

produtos e critérios para que os trabalhos finais sejam examinados de forma justa, portanto, isenta de preconceitos. Sabe-se, claro, que, no interior da organização dos mestrados profissionais, sobretudo no Fompe, esta discussão está sendo feita sistematicamente e muito disso já foi incorporado no novo documento de Área. Mas, uma coisa é o que está nos documentos e que precisa ser implantado, como os casos da mencionada resolução e agora do novo documento; outra é a cultura dos programas, docentes e bancas que, mesmo ciente das mudanças, se mantêm presos ao formato tradicional.

Não podemos deixar de mencionar que tais discussões é um campo fecundo para levar a Universidade a repensar as diferentes formas de textos que podem ser apresentadas a comunidade acadêmica, como pesquisa elaborada no Final do curso de Mestrado e, com o mesmo rigor científico e metodológico inerente às pesquisas científicas, uma vez que o formato de apresentação de um texto, não “fere” a cientificidade de uma pesquisa.

Ainda no contexto das discussões sobre dissertação Mattos (1997, p. 168) afirma:

As dissertações acadêmicas se ordenam para a tradição. Dela partem e a ela retornam com alguma contribuição, desenvolvendo teorias, comprovando ou rejeitando, pela aplicação, sua viabilidade. Basicamente, a academia se auto-alimenta.

A afirmação de Mattos (1997) é confirmada na fala do coordenador nº 06, sobre a convicção do Programa em permanecer no padrão da dissertação, já adotada pelos mestrados acadêmicos e seguida pelos MPs “*Estamos convictos de que desejamos continuar com a dissertação*”.

Somente diálogos, na coletividade, em espaços como o Colegiado, Fompe e outros, podem contribuir para romper com o paradigma adotado.

Quadro 24 - Quadro matricial da categoria “Incentivo à adoção dos diferentes formatos de TCFC”

Questão 03 - A Coordenação incentiva à adoção dos diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso, conforme orienta a Portaria nº 17/2009 da Capes? Por qual motivo?	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos CP	
CP 01	A coordenação tem motivado discussões sobre outros formatos, porém seguimos nosso regimento atual que prevê apenas Dissertação.
CP 02	Seguimos a decisão obtida dentro da nossa Assembleia.

CP 03	Claro. Estamos com uma programação nos Grupos de Pesquisa do MPEJA com o Prof. Michel Thiollent dando consultoria sobre pesquisa intervenção, pesquisa-ação para incentivar e subsidiar o emprego de diferentes formatos nos trabalhos de conclusão de curso.
CP 04	A coordenação não incentiva nem impede. Apresenta aos alunos logo no seu ingresso quais as modalidades do TCC, mas cabe ao orientando e seu orientador a decisão final do formato.
CP 05	O formato preferencial do trabalho de conclusão deverá contemplar a parte teórica, sim, como também a parte prática.
CP 06	Não. O projeto de curso prevê exclusivamente a dissertação.
CP 07	Sim. Durante o seminário interno de pesquisa esse debate é incentivado.
CP 08	Sim. O motivo é inovar as práticas e potencializar a ação docente.
CP 09	Certamente. Como já afirmamos, procuramos abrir espaço para diferentes formatos, mas há a predominância de pesquisas de campo aplicadas, com o objetivo de descrever práticas pedagógicas nos diferentes componentes curriculares, bem como a proposição de propostas pedagógicas alternativas e elaboração de material didático.
CP 10	Sim, tanto por se tratar de mestrado profissional quanto pelo viés interdisciplinar do programa.
CP 11	Como foi dito, pela especificidade de trabalhar com redes, o formato adotado é o Projeto de intervenção
CP 12	Pelas razões explicitadas na questão 1 e por considerar essa diferença de formatos diversos, inovadora, singular e com estatuto próprio e apropriado para a reinvenção de novos métodos e dispositivos das pesquisas em educação. Elaborar métodos que atendam ao campo da educação, é nosso desafio da área. Sempre estamos repetindo, ratificando os métodos de diferentes áreas do conhecimento Por quê? Por não nos autorizamos a criar e realizar o que nos convidam os MPE a

	fazer pela sua singularidade e rigurosidade?
CP 13	Sim. Mas, devido à tradição acadêmica, poucos alunos buscam outros formatos.
CP 14	<p>Diante da situação exposta na questão anterior, a Coordenação do Programa tem orientado que, mantendo o formato de dissertação para o exame das bancas, os trabalhos possam ser desdobrados em outros "produtos pedagógicos", como nos casos de "manuais", "livros" (e-books e impressos), "cadernos de formação" etc. Além disso, é orientação sistemática do Programa que todo trabalho final, seja numa segunda parte, seja em suas conclusões, apresente proposta metodológica de intervenção na realidade pedagógica, seja no âmbito da gestão, seja no âmbito do ensino e da aprendizagem. Outra questão é a preocupação com a devolutiva social.</p> <p>Nesse sentido, o Programa tem incentivado e cobrado dos titulados e dos que estão se titulando o retorno social do seu trabalho às comunidades que atendem, em geral, os segmentos da Escola Básica.</p>
CP 15	Sim, não há um só formato, pois depende da problemática do mestrando: pode ser uma proposta, uma intervenção, um relato fundamentado de prática.
CP 16	Não, porque em nossa proposta foi definida esse formato – dissertação.
<p>Categoria - O incentivo à adoção dos diferentes formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso, conforme orienta a Portaria nº 17/2009 da Capes.</p>	
<p>Definição: Dos 16 (dezesseis) coordenadores que responderam o questionário, 56,25% verbalizou que existe incentivo no tocante à adoção dos diferentes formatos de TCFC, conforme orienta a Portaria nº 17/2009, devido às características particulares dos MPs, bem como em virtude da potencialidade de inovação permitida por esta modalidade de curso. No entanto, foi manifestada a resistência por parte de alguns orientadores e orientandos, em adotar outros formatos de trabalhos, seja por seguir o que rege o Regimento do curso – amarrado em dissertação, ou por questão cultural, que aferra, na maioria das vezes, em reconhecer apenas o formato dissertação como trabalho de rigor</p>	

científico. Os demais coordenadores, 43,75% apontou não existir incentivo, uma vez que o formato de TCFC já é definido no Programa por meio do Projeto do Curso, em decisões tomadas em Assembleias ou por opção de orientador e orientando.

Inferências e Interpretações

Cientes da importância em discutir os formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso possíveis de serem apresentados nos MPs, a maioria dos Coordenadores que respondeu ao questionário informou que existe incentivo em seus respectivos Programas para que orientadores e orientandos adotem os diferentes formatos de trabalhos disciplinados pela Portaria Capes 17/2009, para esta modalidade de curso. O que se pode entender como um avanço significativo e a compreensão de que os MPs vêm conquistando cada vez a sua identidade, pois de acordo com Quaresma e Machado (2012) isso representa uma das formas dos mestrados profissionais se diferenciarem dos mestrados acadêmicos.

Ademais, as diversas possibilidades de formatos de TCFC, dos mestrados profissionais, especificamente da área da Educação, de acordo com o Coordenador (CP12) pode ser considerada “[...] inovadora, singular e com estatuto próprio e apropriado para a reinvenção de novos métodos e dispositivos das pesquisas em Educação”. Ainda para este coordenador, “*elaborar métodos que atendam ao campo da Educação, é nosso desafio da área*” (CP12), uma vez que a inovação é caráter inerente à Educação, mas ao invés disso, “sempre estamos repetindo, ratificando os métodos de diferentes áreas do conhecimento. Por quê? Por não nos autorizamos a criar e realizar o que nos convidam os MPE a fazer pela sua singularidade e rigorosidade?”

Esse questionamento, o Coordenador nº 13 responde, ao asseverar que tem existido incentivo para que essa quebra de paradigma ocorra, mas “[...] devido à tradição acadêmica, poucos alunos buscam outros formatos”, mesmo que a problemática de seus trabalhos requeiram outras modalidades de formatação do texto.

Ao discorrer sobre esse assunto, Bezerra (2011, p. 109) diz que,

Em geral, a *episteme* que governa o ensino nas universidades também é centrada no caráter instrumental e no pragmatismo dos processos educativos e, por isso, apresenta forte tendência à permanência de práticas acadêmicas, que se impõem de maneira a doutrinar os docentes e discentes, provocam o esvaziamento de sentido da ação a partir do fechamento da cultura acadêmica em si mesma e imobilizam a construção de significados para o ensinar e o aprender.

Colaborando mais uma vez para a questão central que envolve o estudo, os

coordenadores e Bezerra (2011) apontam a cultura acadêmica como principal influência para a predominância de formato único (dissertação) nos mestrados profissionais, sem considerar a particularidade de sua modalidade. Contudo, afirmações com a do Coordenador nº 12 nos levam a acreditar em um cenário de possibilidades de mudanças na cultura acadêmica e, como já mencionamos anteriormente, na consolidação da identidade dos MPs.

Quadro 25 - Quadro matricial da categoria “E-book como instrumento de divulgação”

Questão 4 - Considerando os diversos formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso permitidos na mencionada Portaria da CAPES, o E-book caracteriza-se como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional? Justifique.	
Dados da pesquisa - Verbalizações dos CP	
CP 01	Sim.
CP 02	Sim, já que é um instrumento adaptado às tendências tecnológicas e bastante usado nas diversas plataformas digitais.
CP 03	Estamos utilizando o E-BOOK para apresentação e divulgação dos trabalhos apresentados no III Encontro Internacional ALFAEEJA, promovido em 2016, com articulação com Coimbra, Minho (em Portugal), México, Estados Unidos, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e incentivando os alunos para utilizarem também.
CP 04	Bom, no nosso caso, existe uma divulgação oficial no Banco de Teses e Dissertações, juntamente com todas as dissertações e teses da universidade. Essa divulgação é feita em PDF e o acesso é público. A transformação da dissertação em um E-Book, com editora, ISBN, formatação própria de livro, editoração, etc, é possível e a Coordenação do PPGEdSex incentiva esta modalidade de divulgação, assim como a publicação como livro impresso ou como artigo, dependendo da originalidade e qualidade acadêmica. No entanto, penso que a divulgação pura e simples dos TCCs dos Mestrados

	Profissionais no formato E-Book só tem sentido e valor acadêmico se forem respeitadas as regras e normas editoriais.
CP 05	Ainda não.
CP 06	Não trabalhamos com esta modalidade.
CP 07	Sim. O E-book é um veículo de divulgação do conhecimento produzido nas pesquisas.
CP 08	Considerando a abertura da Portaria quanto aos diversos formatos, penso que o e-book poderá ser uma possibilidade.
CP 09	Nosso Mestrado foi implantado em 2014 e já temos os primeiros resultados publicados no site da UNIARA. Não discutimos a questão do E-book como instrumento de divulgação das pesquisas, mas acredito ser um meio de divulgação importante.
CP 10	Sim, um deles. Mas temos também produzido sites, blogs, metodologias diferenciadas de ensino, planos de aplicação, vídeos, peças, surveys, etc.
CP 11	Não entendi essa pergunta. Deveria responder se a publicação em e-book seria um formato válido? Se for isso, diria que sim, que os trabalhos devem ser socializados e esta seria uma boa forma de divulgação dos trabalhos realizados nos MPEDs.
CP 12	No nosso caso, o e-book se caracteriza como instrumento de divulgação pela abrangência e grande circularidade, assim como pelo baixo custo, vantagem didática quanto ao uso e funcionalidade dos resultados de pesquisa junto as escolas e aos educadores, como nos possibilitou duas experiências marcantes no PPED.
CP 13	Acredito que sim, devido a capacidade de ampla disseminação e divulgação, além de ser de menor complexidade na editoração.
CP 14	Sim, porque esse formato permite o compartilhamento, sem custos ou com custos muito baixos, para a comunidade escolar. No entanto, é preciso definir com mais acuidade o que é o E-book. Se ele for a reprodução de uma dissertação, em formato,

	<p>por exemplo, pdf, nada ou pouco contribuirá para esse trabalho já que as dissertações estão disponíveis nos bancos de dados. Por outro lado, os produtos eletrônicos a serem disseminados não podem estar restritos aos e-books, já que o meio eletrônico possui recursos tão amplos. Quem sabe, um dia, um "vídeo de formação para a cultura da paz", por exemplo, como resultado da pesquisa, possa substituir uma dissertação sobre a violência na escola. Dentre os desafios para o mestrado profissional está a possibilidade de diferenciar-se do acadêmico no âmbito da intervenção, sem, contudo, abrir mão do rigor na pesquisa.</p>
CP 15	<p>Não concordo que o e-book seja o instrumento de divulgação; pode ser uma coletânea impressa, uma apresentação oral em eventos ou nas Diretorias de Ensino, um artigo em periódico.</p>
CP 16	<p>Sim, é uma forma interessante de publicação dos resultados.</p>
<p>Categoria - E-book como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCFC do Mestrado em Educação, modalidade profissional</p>	
<p>Definição: Os coordenadores apontam que o E-book seria um instrumento relevante para a apresentação e divulgação dos TCFC, na modalidade profissional, por ser um instrumento de fácil acesso, de baixo custo para sua elaboração, por fazer parte das tendências tecnológicas. Ressaltaram, no entanto, que deve apresentar normais e regras editoriais.</p>	
<p>Inferências e Interpretações</p>	
<p>Buscamos ouvir dos colaboradores da pesquisa, se a utilização do E-book como instrumento para divulgação dos Trabalhos Finais de Conclusão de Curso apresentados nos mestrados profissionais pesquisado, neste estudo, seria uma formatação relevante de compartilhamento, socialização dos conceitos e características básicas dos TCFC encontrados. Dos 16 coordenadores que responderam à pesquisa, 12 destacaram a relevância do E-book como instrumento de divulgação dos TCFC, por variados motivos, a saber: pouco ou nenhum curso para a sua elaboração, consonância com as tendências tecnológicas, por isso pode ser divulgado em diversas plataformas midiáticas, além de permitir que os usuários tenham fácil acesso a ele.</p> <p>De acordo com a verbalização do coordenador nº 16, o E-book “<i>é uma forma interessante de publicação dos resultados</i>”. Os Coordenadores nºs 02, 14 respectivamente,</p>	

complementam que o e-book “*é um instrumento adaptado às tendências tecnológicas e bastante usado nas diversas plataformas digitais.*” E que esse “*esse formato permite o compartilhamento, sem custos ou com custos muito baixos, para a comunidade.*”

Ao abordar sobre a relevância deste livro digital, no tocante à divulgação do conhecimento, Machado et al (2012, p.132) corrobora com as falas dos coordenadores ao destacar que o “E-book apresenta-se como ferramenta útil dentro das organizações possibilitando resultados positivos e satisfatórios, estratégico para a disseminação formal do conhecimento”, o que pretendemos apresentar como produto final do nosso estudo. As falas dos respondentes reforçam a nossa ideia em escolher o E-book como ferramenta apropriada para divulgação dos formatos de TCFC, encontrados na pesquisa realizada na Plataforma Sucupira.

As inferências e interpretações contidas neste estudo, realizadas a partir de pesquisas documental e das verbalizações dos sujeitos, a saber: discentes egressos, docentes e coordenadores dos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil, de modalidade profissional, evidenciaram que a influência da cultura acadêmica é a principal motivação para a escolha da apresentação do TCFC no formato dissertação, uma vez que esta institui este tipo de trabalho como o único a apresentar rigor e cunho científico. O que induz, de forma subjetiva, discentes e docentes a optarem pelo formato privilegiado no meio acadêmico: a dissertação.

As verbalizações dos sujeitos da pesquisa também revelaram a falta de conhecimento sobre os formatos de trabalhos disciplinados pela antiga Portaria Capes nº 17/2009, e do mesmo modo, a resistência existente no meio acadêmico com relação aos supracitados formatos.

Observou-se ainda, a inflexibilidade por parte de alguns Programas e docentes em aceitar a inserção de formatos além de dissertação.

Assim, diante do resumo da análise dos dados da pesquisa, aqui apresentado, e partindo da premissa de que os estudos desenvolvidos no âmbito dos MPs são lastreados pela pesquisa aplicada, a próxima seção desta investigação consiste em um e-book, no qual, ancorados pelas verbalizações dos sujeitos, pesquisa documental e quantitativo de formatos de trabalhos encontrados no decorrer do estudo, apresentamos breve descrição sobre estes trabalhos, com o objetivo de orientar discentes e orientadores na decisão da escolha do formato, bem como de apresentar os formatos para toda a comunidade acadêmica.

7 PRODUTO – E-book

A partir dos resultados desta pesquisa, evidenciou-se a falta de conhecimento mais aprofundada sobre os possíveis formatos de Trabalhos de Conclusão Final dos Cursos de mestrado em Educação, modalidade profissional, o que contribuiu com a resistência em adotar novos formatos de TCFCs e com a permanência da cultura acadêmica no tocante a considerar a dissertação como único formato aceito no meio acadêmico.

De acordo com as discussões tecidas até aqui, as pesquisas desenvolvidas e apresentadas no âmbito dos MPEs são lastreadas pela pesquisa aplicada, que tem em sua essência a aplicabilidade e a solução dos problemas discutidos nos estudos da esfera educacional. Assim, partindo dos resultados encontrados no estudo, apresentamos a seguir um E-book, fruto da pesquisa, no qual realizamos breve descrição acerca dos formatos de trabalhos encontrados no período da investigação, com o objetivo de auxiliar discentes e docentes no momento da decisão da adoção do formato. A ideia é possibilitar a ampliação do leque de opções e mostrar o rigor e cientificidade presente em todos os formatos de trabalhos apresentados no âmbito dos MPEs.

E-book

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE PROFISSIONAL:
um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de
Curso**

Balbina Santos de Oliveira Pina

Este material não pode ser utilizado para fins comerciais.

É permitida a reprodução, com autorização prévia da autora, desde que citada a fonte.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 01 – formatos de Trabalhos de Conclusão Final de Curso e seu quantitativo encontrado por Região.....	247
Quadro 01 – formatos de Trabalhos de Conclusão Final de Curso e seu quantitativo encontrado por Região.....	251
Quadro 02 – Estrutura de Relatório de pesquisa com regras de sigilo.....	280

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Modelo sistêmico de criatividade de Csikszentmihalyi.....	255
Figura 02 – Processo de um Estudo de Caso.....	279

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	225
1.ELEMENTOS QUE COMPÕEM O NÚCLEO COMUM	227
1.1 A questão problema.....	227
1.2 Objetivos.....	228
1.3 Justificativa.....	229
1.4 Metodologia.....	230
<i>1.4.1 Abordagem e natureza da pesquisa</i>	230
<i>1.4.2 População e amostra</i>	230
<i>1.4.3 Coleta de dados ou Produção dados</i>	231
<i>1.4.4 Análise dos dados</i>	231
1.5 Embasamento teórico.....	231
1.6 Considerações Finais.....	231
1.7 Referências.....	232
2.DESCRICÃO DOS FORMATOS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL DO CURSO	233
2.1 Produto ou resultado da Pesquisa.....	234
2.2 Artigo.....	234
2.3 Produções de natureza artística.....	238
<i>2.3.1 Produção Artística</i>	238
<i>2.3.1.1 Composição</i>	240
<i>2.3.1.2 Produção de Programas de Mídia</i>	242
<i>2.3.1.2.1 O que é Documentário?</i>	243
<i>2.3.1.2.2 O que são filmes</i>	244
2.4 Material Didático.....	244
2.5 Memorial.....	246
<i>2.5.1 Estrutura básica de um memorial</i>	247
<i>2.5.1.1 Momento Introdutório</i>	248
<i>2.5.1.2 Desenvolvimento</i>	248
<i>2.5.1.3 Conclusão</i>	248

2.6 Dissertação.....	249
2.7 Documento Referencial.....	250
2.8 Método Case.....	251
2.9 Plano de Ação.....	252
2.10 Desenvolvimento de Aplicativo.....	254
2.11 Projetos.....	256
2.11.1 <i>Projeto de Inovação Tecnológica</i>	256
2.11.1.1 <i>Projeto</i>	257
2.11.1.2 <i>Inovação</i>	258
2.11.2.1 <i>Processo</i>	259
2.11.2.2 <i>Técnica</i>	260
2.11.3 <i>Projeto de Aplicação ou Adequação Tecnológica</i>	260
2.11.4 <i>Protótipo para desenvolvimento ou produção de instrumentos</i>	261
2.12 Relatório.....	262
2.12.1 <i>Relatório Final de Pesquisa</i>	263
2.12.2 <i>Relatório técnico com regras de sigilo</i>	265
3. CONSIDERAÇÕES	267
REFERÊNCIAS	268

APRESENTAÇÃO

Caro(a) leitor(a),

Este material tem como objetivo contribuir para com a socialização e descrição a respeito dos formatos dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso (TCFC's) apresentados no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mais precisamente, na esfera da área da Educação, na modalidade profissional.

O conteúdo aqui apresentado deriva da investigação intitulada *Mestrado em Educação Modalidade Profissional: um estudo sobre os diferentes formatos dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso*, oriunda da observação do alto índice de trabalhos apresentados nos Programas, no período de 2012 ao primeiro semestre letivo de 2016 em formatos de dissertação. A partir dessa informação e cientes de que existia uma razão para tal, nos movemos na direção para entender de que forma a cultura acadêmica influencia a elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso dos Mestrados em Educação, Modalidade Profissional (MPEs).

Os achados da supracitada pesquisa evidenciam que a frequente preferência dos mestrandos e orientadores pela dissertação decorre da falta de conhecimento a respeito das características dos formatos de trabalhos disciplinados pela antiga Portaria Capes 17/2009⁶, bem como reforça o entendimento de que o desenvolvimento da pesquisa científica no mestrado profissional é que modela o formato do Trabalho de Conclusão Final do Curso.

As pesquisas e os produtos materiais – resultado da investigação, desenvolvidos no âmbito dos MPEs têm como objetivo contribuir para com a melhoria dos processos educativos, possibilitando, assim, meios que tornem os procedimentos com fins pedagógicos mais dinâmicos e funcionais, bem como na gestão de ambientes educacionais.

Os formatos aqui discutidos são resultados da pesquisa desenvolvida a partir de referencial teórico em articulação com a pesquisa de campo realizada junto aos coordenadores, docentes e egressos dos mestrados em Educação, na modalidade profissional, bem como de leituras dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso em formatos variados, em

⁶ A Portaria 17/2009 (Capes) foi revogada pela portaria 389/2017 (Capes), publicada no Diário Oficial da União no dia 23 de março de 2017, no entanto a pesquisa mencionado continuou fazendo referência a ela por ser o documento legal que regulamentava os MPs e até a conclusão do estudo a Capes não ter publicado a nova portaria que regulamentará os mestrados e doutorados profissionais, como mencionado no Art. 4 da portaria 389/2017, a saber: “a Capes terá o prazo de 180 dias para regulamentar e disciplinar, por meio de portaria, a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional”.

atenção à metodologia definida, pesquisados na Plataforma Sucupira e que foram apresentados nos MPEs, no período de 2012 ao primeiro semestre de 2016.

O e-book em tela está estruturado em duas seções, na primeira apresentados o que denominamos de Núcleo Comum da Pesquisa – entendido por nós como estrutura basilar de qualquer formato de trabalho de natureza científica, a saber: A questão problema, objetivos, justificativa, metodologia, abordagem e natureza da pesquisa, população e amostra, coleta de dados ou produção dados, análise dos dados, embasamento teórico, considerações finais e referências, itens comuns a toda pesquisa de cunho científico, seja ela desenvolvida nos programas de modalidade profissional ou acadêmica. A ideia da seção é desmistificar a impressão de que as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de modalidade profissional não apresentam rigor e cientificidade, um dos motivos que produz preconceito quanto aos variados formatos disciplinados pela antiga Portaria Capes nº 17/2009.

A segunda seção é composta pelos formatos de Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados no âmbito dos MPEs. Neste capítulo caracterizamos e descrevemos os formatos de trabalho, bem como apresentamos uma proposta de estrutura para cada um deles, algumas disponibilizadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), outras elaboradas por nós, a partir da observação dos resumos e estruturas dos trabalhos apresentados pelos mestrados e de literaturas referentes aos tipos de formatos.

Conforme se observará, para a elaboração de alguns formatos, propomos a utilização de uma única estrutura, partindo do pressuposto de que determinados trabalhos seguem a mesma linha de organização, e por isso, podem ser desenvolvidos a partir de um só instrumento estrutural. Ressaltamos que a nossa intenção não é propor formato único de trabalho, mas sim apresentar um modelo de estrutura que possa orientar na escolha do formato do trabalho.

Desejamos imensamente contribuir para a difusão do conhecimento e ampla divulgação das diversas possibilidades de se construir conhecimento com rigor científico no âmbito dos Mestrados em Educação na modalidade profissional, em especial a partir da escrita dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso.

Assim, este e-book vem apresentar à comunidade acadêmica a composição e estrutura dos diversos formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso, na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com o objetivo de contribuir no processo de orientação, em especial, quanto à opção que melhor atenda à divulgação dos achados da pesquisa.

1. ELEMENTOS QUE COMPÕEM O NÚCLEO COMUM

A construção do trabalho científico, seja da Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Modalidade Profissional ou Acadêmica, requer do autor pesquisador um processo permanente de implicação intelectual para com sua pesquisa. No início do estudo são tomadas decisões para iniciar a pesquisa e sua escrita, tais como, “escolher um tema preciso, recolher documentos sobre esse tema, reexaminar o tema em primeira mão, à luz dos documentos escolhidos, dar uma forma orgânica a todas as reflexões precedentes” (ECO, 2007, p. 32). Após se ater a essas questões, o pesquisador começa as primeiras tentativas da escrita da questão problema, dos objetivos geral e específicos e justificativa. No percurso dessa construção, define a fundamentação teórica e traça os primeiros passos do percurso metodológico, identifica o lócus e sujeitos da pesquisa, abordagem, tipo e natureza da investigação, estratégia de estudo adotada, instrumento para produção e análise dos dados encontrados.

Ao abordar sobre os métodos da pesquisa, Vilaça (2010) aponta que:

Na sua estruturação mais comum, uma pesquisa aplicada apresenta: a) fundamentação teórica; b) metodologia de pesquisa; c) Análise e discussão dos dados. Neste caso, a fundamentação teórica serve, entre outras possibilidades, de referencial para a análise dos dados, dados estes que foram coletados por meio de uma metodologia compatível com os objetivos de pesquisa e as características do objeto de estudo e do contexto de investigação (VILAÇA, 2010, p. 65, apud NUNAN, 1997).

Assim, o trabalho científico, independente da modalidade do curso, do formato escolhido pelo pesquisador, bem como do número de páginas apresentadas, se utiliza dessas estruturas basilares para dar organicidade e rigor científico, teórico e metodológico inerentes à construção e efetivação de um estudo acadêmico.

Nesse contexto, para se constituir mais um instrumento que auxilie os mestrados na reflexão e construção dos seus Trabalhos de Conclusão Final do Curso, nos Mestrados em Educação, modalidade profissional, abordamos, de forma breve, o que consideramos núcleo comum à toda pesquisa científica.

1.1 A questão problema

Delinear o problema da pesquisa não é tarefa fácil e por vezes necessita ser revisitado. O problema da pesquisa provém do aprofundamento do tema escolhido pelo pesquisador, por

isso ele é sempre individualizado, específico e inconfundível. Lakatos e Marconi (2003, p. 159) informam que:

Problema é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução. Definir um problema significa especificá-lo em detalhes precisos e exatos. Na formulação de um problema deve haver clareza, concisão e objetividade.

O problema é a inquietação da pesquisa e núcleo central, a questão de pesquisa pode ser considerada como alvo, por apresentar a situação que necessita de investigação, discussão, deliberação ou solução. A formulação da questão problema é o que suscita o estudo científico, a partir das variáveis que dela decorrem e propicia que a inquietação motivadora do pesquisador, tenha validade científica para ser investigada. A verdade é que sem a questão problema não é possível determinar o objeto de estudo e muito menos os objetivos do estudo, não existindo assim pesquisa científica.

A pesquisa ao seu término, deve dar resposta/as à questão problema que a suscitou, levantando, inclusive, outras questões no processo do desenvolvimento da investigação.

Gil (2002, p. 26-27) evidencia aspectos sobre como formular um problema da pesquisa:

- A complexidade da questão;
- O problema deve ser formulado como pergunta;
- O problema deve ser claro e preciso;
- O problema deve ser empírico;
- O problema deve ser suscetível de solução;
- O problema deve ser delimitado a uma dimensão viável.

Esses aspectos trazidos pelo autor, auxiliam o pesquisador no processo de um pensar reflexivo sobre a formulação do problema, a qual pode ser determinada por razões práticas ou intelectuais, o que exige do pesquisador conhecimentos prévios sobre o tema em estudo, concomitante de uma imaginação criativa.

1.2 Objetivos

Na pesquisa os objetivos podem ser entendidos como o desdobramento da questão problema. Assim, os objetivos devem ser extraídos da própria questão problema, têm a função de determinar o que pretende buscar e o que pode ser alcançado no estudo, bem como tornar visível a questão problema, proporcionando ampliação dos conhecimentos sobre o tema escolhido para ser investigado.

Sobre os objetivos Lakatos e Marconi (2003, p. 156) destacam: “os objetivos podem definir a natureza do trabalho, o tipo de problema a ser selecionado, o material a coletar.” Além de responder as perguntas: “Por quê? Para quê? Para quem?” Prodanov e Freitas (2013, p. 94) apontam que: “o objetivo do estudo vincula-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo pesquisador e à colocação de propósitos que estão diretamente relacionados com o problema de pesquisa.” Nesse instante o pesquisador determina os referenciais teóricos (documental e bibliográfico) a serem estudados, tipo e natureza do estudo e a metodologia da pesquisa.

Outro aspecto relevante do objetivo é que ele deve ser definido por verbos no infinitivo.

Existem duas classificações para o objetivo na pesquisa, a saber: o objetivo geral - a síntese do que o pesquisador no seu estudo pretende alcançar, e os objetivos específicos - os desdobramentos do objetivo geral, o referencial teórico a ser consultado e as categorias de estudo da pesquisa.

Ao delinear os objetivos da investigação, o pesquisador deve ficar atento para constatar se ao concluir o estudo, conseguirá alcançar o que se propôs a investigar. Prodanov e Freitas (2013, p. 94) ainda ressaltam: “objetivos se constituem em declarações claras e explícitas” que revelam “para que desejamos estudar o fenômeno ou assunto”, ou seja, o que pretendemos alcançar com a realização da pesquisa.

1.3 Justificativa

Consiste em uma apresentação concisa, contudo, completa das razões pelas quais a pesquisa deve ser realizada, da escolha do tema, a significação social, razões essas de ordem teórica e motivacional, além de evidenciar a relevância em relação a outros temas da mesma natureza. Para Deslandes (1994, p.42) “Trata-se da relevância: Quais motivos a justificam? Que contribuições para a compreensão, intervenção ou solução para o problema trará a realização de tal pesquisa?” Ainda de acordo com a autora (p.42) “a forma de justificar em pesquisa que produz maior impacto é aquela que articula a relevância intelectual e prática do problema investigado à experiência do investigador”.

A afirmação da autora nos faz entender que a justificativa de uma pesquisa, precisa convencer os leitores da relevância da mesma, revelando bem mais que motivações pessoais, mas sobretudo, sua importância social, seja em um contexto mais amplo ou uma abrangência mais restrita.

A esse respeito, Lakatos (2003, p. 219) comenta que a justificativa deve explicitar:

- O estágio em que se encontra a teoria respeitante ao tema;
- As contribuições teóricas que a pesquisa pode trazer: confirmação geral, confirmação na sociedade particular em que se insere a pesquisa, especificação para casos particulares, clarificação da teoria e resolução de pontos obscuros etc.
- Importância do tema do ponto de vista geral;
- Importância do tema para os casos particulares em questão;
- Possibilidade de sugerir modificações no âmbito da realidade abarcada pelo tema proposto;
- Descoberta de soluções para casos gerais e/ou particulares etc.

Na escrita da justificativa o pesquisador alinha o seu conhecimento científico a sua criatividade e capacidade de convencer o leitor da importância da sua pesquisa.

1.4 Metodologia

A metodologia da pesquisa desenha o caminho percorrido pelo pesquisador no intuito de alcançar os objetivos estabelecidos para o estudo, na direção de responder a problemática definida. Gil (2002, p. 162) corrobora dizendo “nesta parte, descrevem-se os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa. Sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa”. Neste momento, o pesquisador deve apresentar alguns aspectos que singularizam a sua pesquisa, como apresentados a seguir:

1.4.1 Abordagem e natureza da pesquisa

Informa qual o parâmetro científico da pesquisa, se qualitativa, quantitativa ou ambas. Aqui também é apresentada a natureza da pesquisa, ou seja, se é de natureza exploratória, descritiva ou explicativa, além de detalhar o tipo de delineamento a ser abordado, como por exemplo, informar se a pesquisa é experimental, levantamento, estudo de caso, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, etc.

1.4.2 População e amostra

Em uma pesquisa científica, a amostra da população pesquisada é realizada a partir do universo total de sujeitos a ser analisados. De acordo com Apolinário (2004, p.23) entende-se

por amostra “grupo de elementos ou sujeitos selecionados a partir de um grupo maior”, o universo.

Ainda em conformidade com o autor, a seleção da amostra é necessária, pois em quase todas as pesquisas é inviável, as vezes impossível, estudar, pesquisar, todos os sujeitos de uma população, e quando isso ocorre, o pesquisador estuda apenas uma amostra, ou seja, uma pequena parcela da população.

1.4.3 Coleta de dados ou Produção dados

É a descrição das técnicas utilizadas para produção de dados. Gil (2002, p. 163) esclarece que nesta etapa “modelos de questionários, testes ou escalas deverão ser incluídos, quando for o caso. Quando a pesquisa envolver técnicas de entrevista ou de observação, deverão ser incluídos nesta parte também os roteiros a serem seguidos”.

1.4.4 Análise dos dados

Nesta fase, o pesquisador descreve os procedimentos a serem adotados para analisar os dados coletados no campo. A depender da abordagem da pesquisa adotada, a saber: qualitativa e quantitativa, o pesquisador adotará técnicas diferentes. Para a abordagem quantitativa, são usados testes de hipóteses, testes de correlação. Para o método qualitativo são utilizadas técnicas de análise de conteúdo, análise de discurso, dentre outras.

A escrita do percurso metodológico de um estudo, sem dúvida é uma das partes mais importantes de uma investigação científica, além de ser de difícil seleção, pois requer do pesquisador cuidado e cautela para a escolha de cada fase, para que realmente a metodologia consiga orientar o alcance dos objetivos propostos e a pergunta delineada motivadora da pesquisa. Vale ressaltar, que a metodologia deve ser escrita no percurso do estudo, pois é a “caminhada” da pesquisa que vai auxiliar o pesquisador no desenho metodológico mais apropriado para a investigação desenvolvida.

1.5 Embasamento teórico

É nessa etapa que o pesquisador vai buscar o referencial teórico para auxiliar na obtenção da resposta à questão problema. O ideal é que o pesquisador realize sua investigação a partir do estudo de autores que já escreveram sobre o tema, para que assim possam surgir

novos conceitos teóricos ou reforçar os já existentes. É nessa fase que aparecem os elementos de fundamentação teórica e, ainda, a definição dos conceitos empregados na pesquisa. Lakatos e Marconi (2003, p. 224) nos auxiliam neste entendimento quando afirmam:

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

Sendo assim, independente do formato de Trabalho de Conclusão Final do Curso, a fundamentação teórica faz parte do estudo, pois é um dos itens que o qualifica como pesquisa científica.

1.6 Considerações Finais

As considerações finais representam o fechamento da investigação realizada pelo pesquisador, o que não significa necessariamente o encerramento da pesquisa, já que a partir dos achados, ela poderá ser continuada, em outro momento, por meio de outros vieses investigativos. Representam o entendimento, as conclusões finais do autor sobre a pesquisa em questão. Tem como finalidade apresentar recapitulação e síntese da pesquisa realizada, ressaltando os aspectos mais relevantes da investigação.

Neste item do trabalho, o autor informa se conseguiu alcançar os objetivos propostos, as principais dificuldades para realização da pesquisa, bem como sugestões e proposições de investigações futuras a partir dos desdobramentos encontrados no tema estudado.

1.7 Referências

Nesta parte do trabalho, o autor elenca, em ordem alfabética, os autores e obras utilizadas na construção do embasamento ou referencial teórico, a exemplo de livros, periódicos, artigos, documentos e outros. Para a elaboração das referências, é recomendado organizá-las a partir dos elementos constituídos na NBR 6023:2002.

Após conceituarmos de forma breve o que denominamos de Núcleo Comum dos trabalhos científicos, a próxima etapa consiste em caracterizar os formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso apresentados nos Mestrados Profissionais em Educação (MPE), pelos egressos

dos Programas, até o momento da nossa pesquisa, conforme cadastros encontrados na Plataforma Sucupira no período de 2012 ao primeiro semestre de 2016.

2.DESCRICÃO DOS FORMATOS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL DO CURSO

A pesquisa aplicada se constitui campo de investigação no mestrado de modalidade profissional, por permitir que o resultado do estudo realizado possa ser aplicado no lócus investigado. Assim sendo, o objeto de estudo influencia diretamente no desenvolvimento e resultado das pesquisas, que devido a esta particularidade, podem ser propostas a partir de diversos formatos, conforme estabelecido pela revogada Portaria Capes 17/2009 e como exemplificamos no tabela 01.

Tabela 01 – formatos de Trabalhos de Conclusão Final de Curso e seu quantitativo encontrado por Região.

Formatos	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Artigo	-----	01	-----	-----	-----
Composição	-----	01	-----	-----	-----
Desenvolvimento de aplicativo	-----	-----	-----	01	-----
Dissertação	27	254	95	922	185
Estudo de Caso	-----	05	-----	-----	-----
Material Didático	-----	02	-----	-----	-----
Outros (memorial, plano de ação, documento referencial e relatórios)	-----	07	-----	03	-----
Produção Artística	-----	01	-----	-----	-----
Produção de Programas de Mídia	-----	01	-----	-----	-----
Produto, Processo ou Técnica	-----	01	-----	05	-----
Projeto de aplicação ou adequação tecnológica	-----	02	-----	-----	-----
Projeto de inovação tecnológica	-----	02	-----	-----	-----
Protótipo para desenvolvimento ou produção de instrumentos	-----	01	-----	-----	-----
Relatório final de pesquisa	-----	04	-----	-----	-----
Relatório técnico com regras de sigilo	-----	02	-----	-----	-----

Fonte: PINA (2017, p. 81)

Salientamos que estes foram formatos de trabalhos encontrados na Plataforma Sucupira, durante o levantamento de dados para a pesquisa. Nosso objetivo é contribuir com os Programas na Modalidade Profissional em Educação, no sentido de orientar a escolha dos formatos dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso, além de colaborar com a caracterização e divulgação dos formatos apresentados.

Ancorados nesse objetivo, elaboramos, com base em referências e análise da investigação procedida, relação de produtos ou resultados de pesquisa, acompanhados dos

respectivos delineamentos, a fim de subsidiar a proposição de estrutura para a elaboração do TCFCs dos MPEs.

Antes de darmos prosseguimento a nossa proposta, convém, primeiramente, conceituarmos produto.

2.1 Produto ou resultado da Pesquisa

Os produtos resultantes dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso nos MPs são de fundamental importância para o desenvolvimento social, político e econômico, pois representam uma possibilidade de resolução de problemas. Mas afinal, o que seriam esses produtos? Para responder a pergunta, recorreremos ao conceito disponibilizado no dicionário Houaiss (2009) que define produto como tudo “aquilo que é produzido; resultado da produção; resultado ou rendimento do trabalho físico ou intelectual”.

Os produtos desenvolvidos nos MPEs têm como finalidade atender demandas educativas. São considerados produtos educativos, sites, software, documento de manifesto, e-book. Como o nome já indica, os produtos de uma pesquisa, são frutos, resultados das investigações empreendidas. O produto, ainda neste sentido, seria a resposta para o problema que originou a pesquisa.

2.2 Artigo

O artigo científico é um trabalho que consiste na apresentação dos resultados completo de uma pesquisa ou estudos realizados, a respeito de uma problema de pesquisa Com ideias inéditas ou abordagens que complementam estudos já realizados. O objetivo consiste em uma forma rápida e concisa de divulgar pesquisas e estudos, em revistas ou periódicos especializados. Por sua vez, o periódicos são considerados pela comunidade acadêmica científica a forma relevante para a publicação de artigos científicos, para tornar públicos os resultados ou andamento da pesquisa.

Assim, o autor de um artigo antes de escrever e submeter à apreciação, deve conhecer as normas de editoração do periódico ou revista. Entretanto, quando não houver referência por parte destes sobre normas específicas, o autor deve seguir as orientações das normais mencionadas na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), conforme detalhamento previsto na NBR 6022:2003:

3.3 artigo científico: Parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.

3.4 artigo de revisão: Parte de uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas.

3.5 artigo original: Parte de uma publicação que apresenta temas ou abordagens originais (relatos de experiência de pesquisa, estudo de caso etc.).

O artigo se diferencia dos demais formatos de trabalhos científicos pelo seu tamanho e conteúdo reduzido, mas não em qualidade científica, já que o pesquisador ao redigir deve apresentar todas as ideias de forma sintética, para conseguir apresentar todas as ideias do propostas para a pesquisa, bem como todo o percurso metodológico desenvolvido. Ressaltamos, que embora o tamanho do artigo dependa das normais de cada periódico no qual será submetido, geralmente não excede 20 páginas. Porém, essa regra não é válida para os artigos apresentados no âmbito dos MPEs, uma vez que apresentam bem mais que 20 páginas.

A seguir apresentamos a estrutura básica do artigo em atenção ao que orienta a NBR 6022:2003:

Os elementos pré-textuais são constituídos de:

- **Título, e subtítulo (se houver)** - O título e subtítulo (se houver) devem figurar na página de abertura do artigo, diferenciados tipograficamente ou separados por dois-pontos (:) e na língua do texto;
- **Nome(s) do(s) autor(es)** - Nome(s) do(s) autor(es), acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, devem aparecer em rodapé indicado por asterisco na página de abertura ou, opcionalmente, no final dos elementos pós-textuais, onde também devem ser colocados os agradecimentos do(s) autor(es) e a data de entrega dos originais à redação do periódico;
- **Resumo na língua do texto** - Elemento obrigatório, constituído de uma sequência de frases concisas e objetivas e não de uma simples enumeração de tópicos, não ultrapassando 250 palavras, seguido, logo abaixo, das palavras representativas do conteúdo do trabalho, isto é, palavras-chave e/ou descritores, conforme a NBR 6028;
- **Palavras-chave na língua do texto** - Elemento obrigatório, as palavras-chave devem figurar logo abaixo do resumo, antecedidas da expressão Palavras-chave, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto.

Os elementos textuais constituem-se de:

- **Introdução** - Parte inicial do artigo, onde devem constar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do artigo;
- **Desenvolvimento** - Parte principal do artigo, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado. Divide-se em seções e subseções, conforme a NBR 6024, que variam em função da abordagem do tema e do método;
- **Conclusão** - Parte final do artigo, na qual se apresentam as conclusões correspondentes aos objetivos e hipóteses.

Já os elementos pós-textuais são compostos por:

- **Título, e subtítulo em língua estrangeira** - O título, e subtítulo (se houver) em língua estrangeira, diferenciados tipograficamente ou separados por dois pontos (:), precedem o resumo em língua estrangeira;
- **Resumo em língua estrangeira** - Elemento obrigatório, versão do resumo na língua do texto, para idioma de divulgação internacional, com as mesmas características;
- **Palavras-chave em língua estrangeira** - Elemento obrigatório, versão das palavras-chave na língua do texto para a mesma língua do resumo em língua estrangeira;
- **Nota(s) explicativa(s)** - A numeração das notas explicativas é feita em algarismos arábicos, devendo ser única e consecutiva para cada artigo. Não se inicia a numeração a cada página;
- **Referências** - Elemento obrigatório, elaborado conforme a NBR 6023;
- **Glossário** - Elemento opcional, elaborado em ordem alfabética;
- **Apêndice(s)** - Elemento opcional. O(s) apêndice(s) são identificados por letras maiúsculas consecutivas, travessão e pelos respectivos títulos. Excepcionalmente utilizam-se letras maiúsculas dobradas, na identificação dos apêndices, quando esgotadas as 23 letras do alfabeto;
- **Anexo(s)** - Elemento opcional. O(s) anexo(s) são identificados por letras maiúsculas consecutivas, travessão e pelos respectivos títulos. Excepcionalmente utilizam-se letras maiúsculas dobradas, na identificação dos anexos, quando esgotadas as 23 letras do alfabeto.

Quadro 01 - Modelo de uma estrutura de artigo

<p>TÍTULO DO TRABALHO: o título deve expressar o conteúdo do artigo AUTOR (ES) com credenciais, local e atividade do(s) mesmo(s),</p> <p>RESUMO: É a apresentação breve em único parágrafo, do tema, objetivos, método, resultados, conclusão da pesquisa ou estudo.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE - as palavras-chave devem ficar abaixo do resumo, precedidas da expressão Palavras-chave:, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto.</p> <p>ABSTRACT - É o resumo escrito em língua estrangeira.</p> <p>INTRODUÇÃO - Apresentação do assunto, atendo para seus limites, sua extensão e profundidade; da justificativa e dos objetivos da pesquisa.</p> <p>DESENVOLVIMENTO - Apresentação do assunto, com a recomendação da bibliografia utilizadas no percurso da pesquisa, fazendo uma análise e apreciação das obras mencionadas.</p> <p>METODOLOGIA - Descreve a abordagem metodológica - o tipo de pesquisa empregado e os elementos utilizados em sua realização - sujeitos, dispositivo de produção de dados, procedimentos e análise de dados. (se não houver pesquisa empírica, excluir este item)</p> <p>RESULTADOS E DISCUSSÃO - Exibe os resultados obtidos na pesquisa, seguidos de uma interpretação.</p> <p>CONSIDERAÇÕES FINAIS - Evidencia as conclusões da pesquisa, a partir dos resultados e suas interpretações.</p> <p>REFERÊNCIAS - Relação de obras consultadas, conforme as orientações da ABNT.</p> <p>APÊNDICES (se houver) É um material suplementar necessário. (elaborado pelo autor da pesquisa).</p> <p>ANEXOS (se houver) É um material suplementar necessário. (NÃO elaborado pelo autor da pesquisa).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base na ABNT e no Manual de Metodologia de RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro; FONSECA, Regina Célia Veiga da (2008).

2.3 Produções de natureza artística

A seguir apresentamos os formatos de trabalhos que consideramos ser de natureza artística e podem ser elaborados e estruturados a partir de um roteiro, que deverá ser adaptado de acordo com o tipo de produção.

2.3.1 *Produção Artística*

Produção artística consiste nos processos de criação, realizados por artistas ou grupos de artistas. Sobre a produção artística, Vázquez (1978) comenta que ela é verdadeiramente criadora, tem um caráter histórico-social e traz em sua raiz o trabalho livre e criativo.

A produção artística envolve, o imprevisto - ao explorar processos livres de interação e a interação homem-máquina – envolve estudo e desenvolvimento de processos de interação entre artistas e aparelhos tecnológicos.

Ainda vale destacar, que toda a produção artística está associada a um tempo, cultura e história, e por esse motivo, uma obra artística é considerada uma expressão de uma época, de uma cultura.

Os trabalhos apresentados nos cursos de mestrado em Educação, modalidade profissional, no formato de produção artística têm como base duas etapas: planejamento e roteiro que direcionam o desenvolvimento da pesquisa científica e a elaboração das produções.

De acordo com Field (2001) o roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática. A princípio a tarefa de elaboração de um roteiro parece ser simples e fácil, mas não é bem assim, pois exige muita criatividade. Além disso, ele é a bússola que, se bem planejado, facilitará a preparação dos processos e a culminância da produção.

Na concepção de Comparatto (2000, p. 17), “o roteiro é a forma escrita de qualquer audiovisual”. A afirmação do autor nos conduz ao entendimento de que os roteiros são fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de audiovisual, produto (resultado de pesquisas) bastante proposto no âmbito dos MPEs.

Os roteiros são desenvolvidos de acordo com a finalidade da produção artística almejada, que pode ser classificada em: produção de expressão oral, composta por documentários, vídeos, curtas-metragens, filmes, recitais, concertos; produção de expressão

imagético, composta por pinturas, mapas, exposição fotográfica; produção de expressão escrita, composta por composição musical e poesias.

Para Field (2001. p. 12), o roteiro enquanto uma “história contada em imagens”, tem início, meio e fim, assim como uma pesquisa científica. Como sabemos, uma pesquisa científica parte de uma questão problema, justificativa, objetivos, público alvo, metodologia, embasamento teórico, entre outros, o que também pode ser encontrado em um roteiro, se fizermos uma analogia, pois ainda de acordo com Field (2001), todo roteiro precisa apresentar:

- **Assunto** - esclarece o conteúdo do roteiro, bem como as ações e os personagens. De acordo com Field (2001, p.21) o assunto pode surgir de “uma ideia num jornal, ou no noticiário da TV, ou um incidente que pode ter ocorrido a um amigo ou parente”. Ainda na opinião do autor, todo assunto precisa ser ampliado, e isso ocorre por meio de investigação, pois “todo texto exige pesquisa e pesquisa significa reunir informação. [...] seja por meio de fonte escrita[...] entrevistas pessoais [...] ou pesquisas de campo” (FIELD, 2001, p.11). Conforme se observa, o assunto de um roteiro, bem como as pesquisas em torno dele é o que fundamenta o desenvolvimento da ação a ser traçada;
- **Personagem** – revela os sujeitos envolvidos na história, bem como suas características e métodos utilizados para conduzir cada um. Revela também a quantidade de sujeitos envolvidos na história e sua importância;
- **Criação do personagem** – representa o próprio desenvolvimento da ação pensada para o trabalho;
- **Apresentação** – apresenta a ideia, de forma que o telespectador compreenda de início a proposta do trabalho;
- **Sequência** – Revela o passo a passo da ação a ser desenvolvida

A seguir apresentamos sugestão de roteiro, construído com base na observação das produções artísticas apresentadas como Trabalho de Conclusão Final do Curso, apresentados, no período de 2012 ao segundo semestre de 2016, nos Mestrados em Educação, na modalidade profissional, que pode ser utilizado para a elaboração de documentários, filmes, curta-metragem, exposição fotográfica, concertos, composição entre outros.

- Justificativa para a produção;
- Objetivo da produção;
- Público alvo da produção;

- Pesquisa sobre o tema a ser abordado – referencial teórico;
- Metodologia de elaboração da produção – referencial metodológico;
- Informação sobre o suporte no qual a produção será disponibilizada;
- Desenvolvimento da produção artística;
- Considerações sobre a produção;
- Referências utilizadas.

Conforme se observa, o desenvolvimento de uma produção artística como TCFC de um curso de mestrado na modalidade profissional, cumpre todas as exigências de trabalho de cunho acadêmico, o que muda é apenas a organização estrutural do texto.

A seguir apresentamos descrição das produções artísticas que foram apresentadas como formato de TCFC nos Programas de Mestrado em Educação de modalidade profissional.

2.3.1.1 Composição

A palavra composição é oriunda do latim *compositione* e significa ato o efeito de compor, ou seja, unir dois ou mais radicais para formar uma nova palavra; produção literária ou artística; na música é a arte e a técnica de compor (FERREIRA, 2010). Assim, diante da observação, uma composição é base para a expressão artística, a exemplo de músicas, musicais, recitais.

A ideia de composição varia de acordo com o contexto que ela é usada, na escola para fazer menção ao gênero textual desenvolvido pelo estudante com base em determinado tema; na gramática é processo que dá origem a nova palavras a partir da união de outras duas.

Já a composição musical, um dos formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso apresentado no Programa de Mestrado em Educação, modalidade profissional, é o pilar do fazer artístico e da aprendizagem musical. Assim é um “processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada” (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p. 8). Nas escolas, a Educação Musical procura dar ao sujeito condições para que entenda a música, no âmbito da expressão e do sentido.

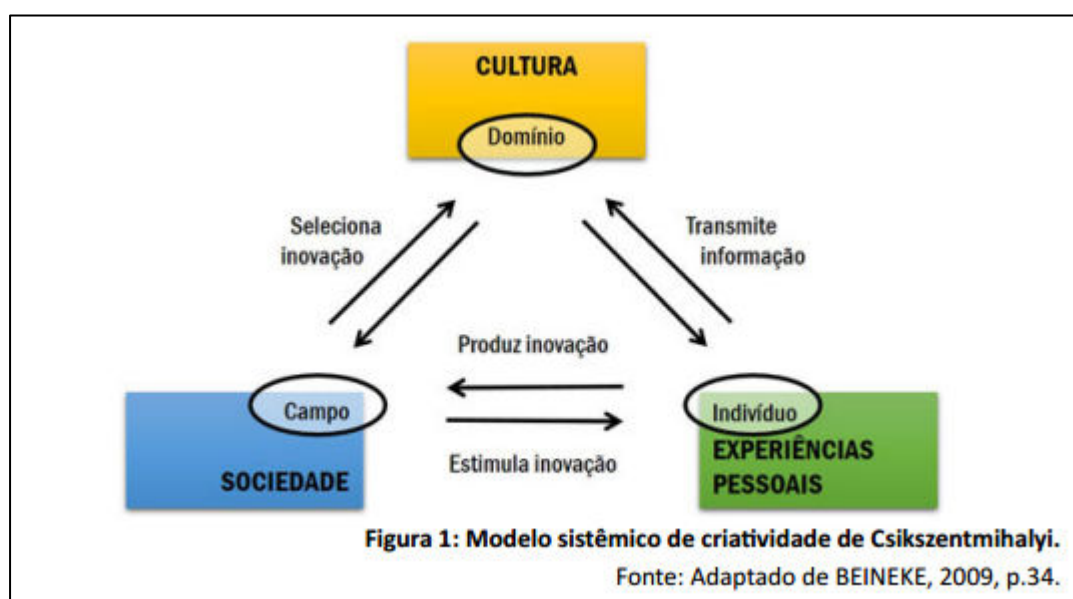
A composição é uma estratégia processual, por este motivo está em permanente desenvolvimento, na medida em que questões são levantadas, criadas e assim o processo se torna cíclico e por isso não se trata de uma atividade isolada.

A composição é o processo essencial na produção musical de todas as culturas, já que para escutar e estudar música, existe um desenvolvimento inicial de criação. Assim, podemos

inferir que a composição diz respeito a própria existência da música – arte presente em todas as culturas, “sendo socialmente incorporada em seus diferentes usos e funções e nos mais distintos meios sociais” (SOBREIRA, 2012, p. 9). A música faz parte do cotidiano das pessoas e está presente em momentos de comemoração e lutos, por esses motivos, sua aceitação e seu potencial educativo, a música é conteúdo obrigatório nas escolas (LEI FEDERAL nº 11.769/08). Do ramo das artes, a música nas escolas contribui com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos, condição fundamental para uma Educação transformadora e libertadora.

A seguir, apresentamos um modelo sistemático de criatividade, elaborado pelo psicólogo croata Mihaly Csikszentmihalyi, trazido no texto de Madalozzo (2015) que evidencia o processo da composição musical, pelo autor, que se constitui uma produção científica, posto que, congrega experiências profissionais, cultura, inserção na sociedade e a devolutiva dela.

Figura 01 - Modelo sistêmico de criatividade de Csikszentmihalyi.



Fonte: Madalozzo, Tiago. Composição Musical, (2015).

Madalozzo (2015, p. 17) com base nos estudos de Beineke (2009) em seu texto ainda explica:

Para compreender esse sistema elaborado por Csikszentmihalyi, é importante analisar cada um de seus componentes. O domínio diz respeito ao ponto de partida: “a criatividade precisa operar dentro de algo existente”, modificando-o (BEINEKE, 2009, p.34). A cultura é justamente um “[...] sistema de domínios interrelacionados” (como a

própria música) – sendo assim, a criatividade “[...] afeta os pensamentos e sentimentos dos membros de uma cultura” (BEINEKE, 2009, p.34).

O exercício artístico concede, ao indivíduo, inúmeras alternativas para o desenvolvimento de sua criatividade. A partir disso, são conduzidas as práticas de sonhar e imaginar. Para Monteiro (2015, p. 38):

a prática de criação é uma das maneiras de maior liberdade de expressão humana. O exercício artístico concede, ao indivíduo, inúmeras alternativas para o desenvolvimento de sua criatividade. A partir disso, são conduzidas as práticas de sonhar e imaginar.

Assim, a utilização da música em sala de aula não se restringe ao trabalho de conteúdos previstos nas disciplinas, mas, sobretudo, possibilita aos sujeitos o despertar da interpretação individual, permitindo a reflexão sobre si, sobre o mundo e os acontecimentos.

Por fim, a composição musical, como atividade nas escolas, é ferramenta de peso para a prática pedagógica docente, culminando a um produto final carregado de complexidade, o que nos leva a pensar a composição não como algo individual, mas sim como prática coletiva, sendo assim, propícia para produção científica e acadêmica.

2.3.1.2 Produção de Programas de Mídia

Na definição de Lima (2004, p. 50) mídia é “o conjunto das instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana”. Ainda de acordo com Lima (2004, p. 50) “são entendidos como mídia o conjunto das emissoras de rádio e de televisão (aberta e paga), de jornais e de revistas, do cinema e das outras diversas instituições que utilizam recursos tecnológicos na chamada comunicação de massa” Mídia assim é o conjunto dos diferentes meios de comunicação, que tem como finalidade transmitir informações e conteúdos diversos.

É importante ressaltar que o advento da rede mundial de computadores (Internet) tornou as mídias mais diversificadas, a exemplo das possibilidades permitidas pelas redes sociais, exemplo do facebook, twitter, instagram, sites e blogs. Esse acontecimento fez com que, atualmente, os comunicólogos dividissem a mídia em duas categorias: analógica e digital/eletrônica. A diferença mais acentuada entre ambas é que na primeira o processo de comunicação é unilateral, ou seja, só há comunicação de um lado, já a segunda, possibilita feedback em tempo real, facilitando a troca de informações entre produtor midiático e o

receptor, além de muitas das vezes, permitir a interação de forma instantânea entre produtor e receptor.

Trazemos esta breve descrição de mídia e suas categorias, pois entendemos que o processo de produção de um programa midiático, perpassa pela compreensão do conceito e categorização desse meio de comunicação, para melhor adequação das técnicas inerentes ao planejamento, produção e finalização do material, de acordo com as especificidades.

Assim como as demais produções artísticas, a produção de programas de mídias parte de roteiros, nos quais o pesquisador relata o passo a passo da pesquisa, revelando o problema que a originou, bem como justificativa, objetivos, a fundamentação teórica que respaldará a pesquisa e culminará na produção (no produto da pesquisa).

A seguir elencamos e descrevemos alguns exemplos de Programas de Mídia:

2.3.1.2.1 O que é Documentário?

Entendido como “gênero cinematográfico com caráter de documento” (COSTA et al, 2017), o documentário pode ter seu registro fruto de anseios pessoais e profissionais de investigar e divulgar assuntos presentes em nosso contexto histórico e social (PUCCINI, 2009).

Destarte, os documentários podem ter como finalidade divulgar uma investigação científica, educativa, informativa ou histórica, caracterizados pela exposição de fatos reais, o que é pertinente para os MPEs, que têm suas investigações ancoradas em problemas empíricos e cotidianos dos sistemas educativos formais e informais. O documentário pode ser ainda “uma representação parcial e subjetiva da realidade com interesse social” (COSTA et al, 2017).

Os documentários científicos, com finalidade educativa, são os que nos propomos a discutir aqui, pois são os que costumam ser apresentados como produtos - resultados das investigações científicas empreendidas no âmbito dos MPEs. Assim, o roteiro para a elaboração dos documentários, mais do que um guia que norteará as ações do pesquisador, representa as etapas percorridas por este até chegar ao resultado final.

Nesse sentido, Puccini (2009, p. 177) assevera que o:

Documentário é também resultado de um processo criativo do cineasta, **pesquisador**, marcado por várias etapas de seleção, comandadas por escolhas subjetivas desse realizador. Essas escolhas orientam uma série de recortes, entre concepção da ideia e a edição final do filme, que marcam a apropriação do real por um discurso (grifo nosso)

A partir da afirmativa do autor, entendemos que os trabalhos apresentados nos MPEs em formatos de Programas de mídias, assim como os demais trabalhos de caráter acadêmicos, demandam planejamento pesquisas em torno do assunto estudado, atendem as exigências de um trabalho acadêmico. Por tratar da exposição, que revela como um programa de mídia foi concebido, desde a sua idealização até a execução, os formatos de trabalhos dessa natureza não podem ser fixos.

Os documentários geralmente apresentam um trabalho escrito, que representa o roteiro pensado para o desenvolvimento do material, assim, apresentamos, nas páginas 239-240, um modelo de roteiro, que poderá contribuir na organização estrutural dos trabalhos.

2.3.1.2.2 O que são filmes?

Durante muito tempo os filmes foram utilizados como preenchimento de horário no currículo escolar, preenchimento de ausência de professor ou suporte para trabalhar conteúdos escolares. Contudo, essa situação vem sendo repensada e estudos como o de Alcântara (2014) demonstram que o assunto tem despertado interesse no cenário educacional e apresentado o filme como uma ferramenta pedagógica, por meio da qual é possível promover a formação social dos discentes.

Na concepção de Del Teso (2016, p. 30) “filme é uma obra audiovisual composta por imagens e sons registrados em qualquer suporte correspondentes ao gênero de ficção ou documental, de formato unitário, seriado e episódio”.

Assim como o documentário, o filme é um gênero audiovisual e uma produção artística, veiculado, principalmente, por meio do cinema e televisão, com a finalidade de contar uma história fictícia ou baseada em fatos reais, por meio de imagens e sons. Os filmes, geralmente, costumam transmitir uma mensagem, conduzindo os telespectadores à reflexão sobre a vida ou situações políticas e sociais. São produzidos a partir de roteiros, que contam a história do filme e direcionam as gravações das cenas e desenvolvimento do enredo. Escrever um roteiro de filme requer uma vasta pesquisa acerca do assunto abordado.

Os filmes podem ser classificados como: curta-metragem, média-metragem ou longa-metragem, a depender da sua duração. Os curtas-metragens se diferenciam dos demais, não só pela sua duração, mas também pelo número de participantes e curto espaço de tempo em que uma mensagem é transmitida, o que os tornam propícios para “veicular conteúdos culturais com valores educativos” (ALCÂNTARA, 2014, p. 17).

2.4 Material Didático

De acordo com Bandeira (2009, p. 14) material didático é definido como “produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Assim, todo material construído e elaborado para fins didáticos pedagógicos, utilizados pelos docentes como auxílio no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo dos mais simples e comuns, como livros didáticos, giz, pincel atômico e lousa, até os materiais mais atuais e atraentes, como jogos eletrônicos, ábacos, brinquedos educativos e outros que surgem constantemente.

O material didático pode ser disponibilizado por meio de suportes: impresso, audiovisual ou novas mídias que se utilizam das tecnologias de comunicação. Nesse sentido, Bandeira (2009, p.15) afirma que: “a definição de material didático vincula-se ao tipo de suporte que possibilita materializar o conteúdo”, pois como menciona Chartier (1991, p. 118) “não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido)”.

A classificação do material didático é composta a partir do tipo de suporte e mídia escolhida para a sua produção:

- Material impresso: tradicional e inovador;
- Material audiovisual: imagem e som;
- Novas mídias.

São classificados como materiais impressos, os livros didáticos e paradidáticos, os cadernos de atividades, o guia do aluno, o guia do professor, os mapas (BANDEIRA, 2009). Ainda consideramos material impresso as cartilhas e as apostilhas. Já os vídeos, os documentários, os produtos de televisão, produtos de cinema sonoro e as multimídias computacionais são exemplos de materiais didáticos, classificados como materiais audiovisuais.

Os materiais didáticos com suporte nas novas mídias podem ser entendidos como “as possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), com produção, armazenagem, distribuição de informação e entretenimento, por exemplo, no uso de computadores e redes (como a internet)” (BANDEIRA, 2009, p. 21). Dentre as possibilidades de materiais didáticos disponíveis no suporte novas mídias, destacamos os *blogs* e *sites* educativos, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, os fóruns de discussão.

A escolha do material didático a ser produzido, bem como do suporte em que será disponibilizado, dependerá da sua finalidade e do público alvo destinado.

Nos Programas de mestrado em Educação, modalidade profissional, os materiais didáticos, são considerados produtos elaborados como proposições para resolução dos problemas de caráter educativo discutidos na pesquisa. Assim como os demais formatos de trabalhos dos MPEs, a elaboração dos materiais didáticos parte de um problema do campo profissional do pesquisador. Nesse sentido, a estruturação de um trabalho de conclusão final de curso no formato de material didático consiste em:

- Pré-textuais (dispostos na ABNT)
- Introdução com identificação do problema, justificativa e relevância do material para o lócus pesquisado, público alvo, objetivos propostos.
- Referencial Teórico, que fundamenta a elaboração do material didático
- Planejamento das ações com o seu passo a passo e metodologia adotada.
- Aplicação dos meios necessários para a elaboração do material didático e os resultados alcançados
- Desenvolvimento do material
- Considerações
- Referência Bibliográfica
- Apêndices
- Anexos

2.5 Memorial

A palavra Memorial vem do latim *memoriale*, e designa “aquilo que faz lembrar”. O memorial é utilizado em várias áreas. Em arquitetura, refere-se a um monumento, em contabilidade, um livro de anotações, em direito: um relatório, em literatura ou em história: um relato dos fatos ou indivíduos notáveis” (PASSEGGI, 2010, p. 20)

Encontramos em Severino (2001, p. 175), o significado do memorial com escrita acadêmica:

[...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido.

Conforme se observa na definição de Severino a respeito do memorial, trabalhos dessa natureza têm por finalidade trazer, de forma detalhada, informações relevantes sobre o seu autor ou sobre algo que se está sendo investigado, podendo, inclusive, assumir as duas funções ao mesmo tempo.

Assim, o memorial como escrita acadêmica, pode ser encontrado com diversas denominações. De acordo com Passeggi (2010), entre as mais utilizadas estão: memorial descritivo, memorial acadêmico, memorial autobiográfico e memorial de formação, conforme detalhamento a seguir, a partir dos estudos da autora supracitada:

- **Memorial acadêmico** – Escrito por professores e pesquisadores do ensino superior, a partir de uma narrativa reflexiva sobre sua trajetória profissional “ou ainda, apresentar-se como iniciativa de constituição da memória de um grupo, de uma instituição.” (PASSEGGI, 2010, p. 21).
- **Memorial autobiográfico** – Escrita institucional na qual é feita uma reflexão crítica sobre acontecimentos que marcaram a formação e trajetória profissional de uma pessoa. Essa escrita tem como objetivo situar o momento atual da carreira, bem como, projetá-la.
- **Memorial descritivo** - descreve detalhadamente todas as fases da trajetória acadêmica, profissional, intelectual e de um projeto. Na trajetória acadêmica, profissional e intelectual, a escrita deste memorial tem como objetivo analisar e criticar acontecimentos e evidenciar cada etapa da experiência da pessoa que o escreve. Já na escrita de um projeto, este documento serve como bússola para o direcionamento do seu desenvolvimento. Ele é o próprio planejamento que revela os objetivos, justificativas, finalidades e modo de execução do projeto.
- **Memorial de formação** - Escrita reflexiva realizada no percurso do processo de formação inicial ou continuada, muitas vezes, normalmente concebido como Trabalho de Conclusão Final do Curso na educação superior.

Para o formato de Trabalho de Conclusão Final do Curso apresentados nos Mestrados em Educação na modalidade profissional, em virtude das múltiplas designações deste documento, sugerimos a escrita do memorial autobiográfico e do memorial descritivo, por permitir que o autor se utilize tanto de metodologias relacionada as áreas de histórias de vida, quanto das áreas mais técnicas, relacionadas às suas experiências profissionais.

2.5.1 Estrutura básica de um memorial

Aqui apresentamos sugestão da estrutura básica de um memorial, a partir das designações que propomos para os TCFCs nos MPEs, a saber: autobiográfico e descritivo, por entendermos que são os que mais se adequam aos contextos estudados. É relevante ressaltar que os memoriais apresentados nos MPEs podem ser ao mesmo tempo autobiográficos e descritivos, já que em muitos casos os seus autores discorrem, primeiramente, sobre as suas experiências acadêmicas e profissionais, que de certo modo estão ligadas aos objetos estudados, para só depois trazer o detalhamento e descrição da pesquisa.

2.5.1.1 Momento Introdutório

Memorial autobiográfico – Identificar a localidade e vivência, fazendo uma reflexão crítica sobre atuação, as motivações, escolhas na área profissional ou de formação, além de destacar aspectos de sua trajetória social, profissional, formação. Sugerimos que em sua estrutura sejam destacadas informações mais significativas da sua trajetória de vida, de formação e de profissão, entre outras. Trabalhos dessa natureza são mais voltados para a exposição de aspectos relacionados a vida acadêmica e profissional dos seus autores.

Memorial descritivo – Expor, de forma detalhada, os objetivos, justificativas e os procedimentos adotados para a execução do que está sendo proposto, com a finalidade de garantir padrões de qualidade e eficácia na execução do projeto. Os memoriais de caráter descritivo, aqui propostos, tem seu foco mais voltado para a área técnica, ou seja, mais voltado para apresentar de que forma determinado produto foi desenvolvido.

2.5.1.2 Desenvolvimento

Memorial autobiográfico - identificar formas de articular as vivências com a proposta do memorial e com a reflexão dos temas envolvidos. Problematizar a trajetória de vida, de formação e de profissão, a partir do contexto proposto para a escrita do memorial, destacando seus avanços e progressos, identificar interesses e expectativas em relação ao tema proposto a escrita do memorial.

Memorial descritivo - apresentar as especificações do projeto, com o detalhamento das etapas, dados gerais do projetos, os beneficiários, os procedimentos adotados para o seu desenvolvimento.

2.5.1.3 Conclusão

Memorial autobiográfico - resgatar a discussão, descrevendo as reflexões feitas a partir da sua trajetória de vida, apresentando sugestões e proposições.

Memorial descritivo - apresentar as dificuldades e êxitos na execução do projeto.

2.6 Dissertação

A dissertação é o formato de Trabalho de Conclusão Final do Curso mais utilizado nas Instituições de Ensino Superior (IES), já que existe uma dominante cultura acadêmica que a divulga como único formato a expressar o rigor científico inerente aos trabalhos produzidos nas IES. Assim, Pina (2017, p. 49) descreve a dissertação como “um trabalho acadêmico-científico, fruto de uma pesquisa, exigida para a obtenção do grau de mestre”. A dissertação como bem esclarece a autora, é documento que apresenta o resultado de um trabalho científico, fruto de um tema de interesse do pesquisador, que reúne análises e interpretação de informações do objeto da pesquisa. A dissertação precisa evidenciar a literatura existente sobre o assunto.

É importante ressaltar, que este formato de trabalho nos MPEs geralmente é acompanhado de um produto, ou seja, uma proposta de intervenção para a solução da problemática estudada. Assim, produto aqui é entendido como resultado material interventivo.

De acordo com a Norma Brasileira (NBR) 14724:2011 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que especifica os princípios gerais para a elaboração de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros), existem algumas recomendações que devem ser obedecidas pelos pesquisadores na apresentação desse formato de trabalho, a saber:

Da parte externa - Capa (obrigatório); Lombada (opcional).

Da parte interna - elementos pré-textuais - Folha de rosto (obrigatório); Errata (opcional), Folha de aprovação (obrigatório); Dedicatória (opcional); Agradecimentos (opcional); Epígrafe (opcional); Resumo na língua vernácula (obrigatório); Resumo em língua estrangeira (obrigatório); Lista de ilustrações (opcional); Lista de tabelas (opcional); Lista de abreviaturas e siglas (opcional); Lista de símbolos (opcional) e Sumário (obrigatório).

Elementos textuais -

- Introdução

Neste item o pesquisador apresenta aos leitores da sua pesquisa, o objeto de estudo, bem como as justificativas para a sua realização, relevância e pertinência social e os objetivos a serem investigados.

- Desenvolvimento;
- Conclusão

Elementos pós-textuais - Referências (obrigatório); Glossário (opcional); Apêndice (opcional); Anexo (opcional) e Índice (opcional).

Para melhor detalhamento das partes que compõe cada elemento de uma dissertação, recomendamos a leitura da ABNT NBR 14724:2011, cujo link está na referência deste e-book.

2.7 Documento Referencial

Um documento referencial ou documento referência, consiste em um meio de apresentar, para uso, as fontes escritas ou gráficas do conhecimento elaborado, cuja finalidade é servir de referência para um determinado contexto. A elaboração desse documento pode ter variados objetivos, tais como, apontar metas, servir como guia de reflexões, acompanhar redes de gestão, apontar a necessidade de implementação de políticas no âmbito institucional, entre outros.

De acordo com Rondinelli (2011, p. 44) apud Rendón Rojas (1999), o documento apresenta as seguintes propriedades:

- Trata-se de uma objetivação, ou materialização, do pensamento e em qualquer suporte;
- É criado para informar e, com isso, desmaterializar o pensamento;
- É instrumento de conservação da memória social pelo que tem uma função comunicativa social;
- Serve de orientação ao projeto social humano;
- Há que possuir uma sintaxe reconhecível, dotada de lógica;
- É instrumento de autoconhecimento humano e só é documento quando tratado como tal, isto é, quando submetido a certas estruturas pelo cientista da informação.

Assim, podemos inferir que o documento referencial, consiste em orientar pessoas e instituições de uma determinada sociedade e contexto.

Com base no TCFCs encontrado no formato de documento referencial, sua estrutura pode ser:

- Apresentação da inquietação, do contexto investigado, da metodologia utilizada na pesquisa;
- Apresentação do documento referencial, onde é contemplado, histórico do lócus da investigação, processo de elaboração do documento, referências prepositivos, elementos encontrados na investigação;
- São apresentados os achados da investigação.

2.8 Método Case

Os trabalhos apresentados no formato estudo de caso, acreditamos que se tratam de cases, entendidos como relatos de situações reais, no qual está inserido “fatos, opiniões e preconceito existente no caso” (CESAR, 2005, p. 10), que possibilitam a aprendizagem por meio da prática, que permite a aproximação do estudante com a realidade profissional para a qual se formando, além de permitir o desenvolvimento de “análise, discussões e que tomem decisões finais quanto ao tipo de ações que deveriam ser desenvolvidas se estivessem atuando sobre a situação” (p.11), pois obriga separar os dados dos problemas das informações mais relevantes, o que se assemelha a situação presentes no ambiente profissional.

Para Martins (2008, p. 7) “[...] case, ou um estudo de caso é – técnica de ensino em que o professor (instrutor) explica – ensina – determinado conteúdo após os alunos estudarem um caso, geralmente relatando uma situação real já ocorrida.”. Esse método de ensino é muito comum em estudos voltados para as áreas de direito, administração e tecnologia da informação, que demandam a aprendizagem pela prática.

Na área da Educação, apesar de não ser tão utilizado como nas áreas citadas anteriormente, o case pode ser utilizado a partir caso didático que relate uma situação real ocorrida em sala de aula ou na gestão escolar e educacional.

Na concepção de Pessoa e Nogueira (2009, p.117) “os casos são situações ou acontecimentos ou descrições desses acontecimentos”. Ainda para as autoras, “os casos são eles próprios conhecimento relacionados com situações particulares” (p.117). Os estudos de casos possibilitam a união entre teoria e prática, bem como permitem conhecimentos prévios de situações que podem acontecer no futuro. A ideia dos cases é permitir a construção do conhecimento pelo próprio conhecimento, ou seja, é proporcionar o conhecimento a partir da sua utilização. Nessa interação entre conhecimento e ação, são gerados conhecimentos operacionais sobre os temas estudados, relacionado assim, teoria e prática.

Pessoa e Nogueira (2009, p. 117-118) ao citar Moreira (1996, p. 76), assevera que os casos “representam conhecimento à um nível operacional, isto é, tornam explícito o modo de realização de uma tarefa, o modo de aplicação de um conhecimento, a seleção de estratégias particulares para se atingir determinado fim”.

Realizar um estudo a partir do case, visa principalmente, apresentar análise e resolução a partir de um problema de situação real. No entanto, para realizar um case é necessário se utilizar de fundamentação teórica, como assinala (CESAR, 2005, p. 11) ao afirmar:

A teoria deve estar por trás do desenvolvimento do caso, de modo que variáveis que sejam consideradas importantes para a análise do mesmo possam estar presentes no relato do caso. Isto significa que o desenvolvimento do caso deve seguir um protocolo para coleta dos dados (que é muito semelhante ao utilizado no Método do Estudo de Caso, com análise de documentos, entrevistas, etc.); deve contextualizar a situação de tal forma que, aos olhos do leitor, o caso possa se apresentar como uma situação vívida, da qual ele faz parte, o que justifica a inclusão de dados subjetivos relacionados à visão que as pessoas envolvidas na situação têm da mesma.

Desenvolver um Trabalho de Conclusão Final do Curso no formato estudo de caso, requer que o pesquisador, além de apresentar um situação real, busque apresentar fundamentação teórica e outros procedimentos inerente a um trabalho científico, como já mencionamos no Núcleo Comum.

Assim, apresentamos a seguinte sugestão de estrutura para esse tipo de formato:

- **Introdução** – apresentação da situação real a ser analisada e a motivação que levou ao pesquisador a apresentar tal situação, seu objetivo e questionamento. Nos MPs, essa é uma situação comum, visto que os problemas de pesquisa são, na maioria das vezes, oriundos das experiências empíricas, ou seja, das experiências profissionais cotidianas dos mestrandos;
- **Desenvolvimento** – apresentar a análise e discussão do caso, fazendo relação com o referencial teórico relacionado ao caso;
- **Percurso metodológico** – apresentar os procedimentos da pesquisa, os locais, fontes de informações e instrumentos utilizados para coleta de dados;
- **Conclusão** – apresentar as decisões finais e as ações a serem desenvolvidas para solucionar o caso.

2.9 Plano de Ação

O Plano de ação é um instrumento utilizado para planejar e acompanhar atividades. Pode ser utilizado para garantir que as tarefas seja cumpridas e não esquecidas, ou seja, é um documento utilizado para fazer um planejamento de trabalho necessário para atingir um resultado ou resolver uma situação.

A elaboração de um Plano de ação requer do pesquisador conhecimento do lócus para o qual será feito o plano, para que possa realizar coleta e análise dados, de forma a projetar o futuro, levando em conta fatores básicos e complexos, que deve ser levados em conta para sua execução.

Sobre o Plano de ação ainda destacamos, que neste documento deve estar todas as informações sobre o objetivo a ser alcançado, para tal, deve estar detalhada as atividades necessárias para atingi-lo, bem como os recursos físicos, financeiros e humanos necessários para tal feitura. O plano de ação ainda permite que todas as decisões sejam tomadas antes de serem colocadas em prática. No plano de ação deve estar explícito:

- Objetivo a ser alcançado com o plano de ações e com as ações e atividades a ser realizadas;
- Ações e atividades a serem realizadas;
- Período previsto para início e fim previsto para cada ação e atividade;
- Orçamento previsto para cada ação ou atividade;
- Responsáveis pela execução das ações ou atividades;
- Riscos previstos.

A estrutura de um plano de ação consiste em:

Iniciação - Elencar o objetivo, para que possam ser definidas as ações e atividades a serem realizadas, além de permitir saber se o plano foi bem executado ou não. Nesta etapa, o pesquisador deve também mostrar conhecimento sobre o planejamento de trabalho a ser realizado;

Planejamento - No planejamento o pesquisador deverá construir a estrutura de todo o plano de ação. Nesta fase, deve ser definida as principais atividades e os recursos para executá-las. Também deve ser elaborado cronograma, com indicação dos responsáveis e custos necessários;

Execução - Fase em que as ações planejadas serão colocadas em prática. Neste momento, o pesquisador deve analisar a execução de cada atividade;

Monitoramento - É necessário desenvolver estratégias para o acompanhamento da evolução do plano de ação, bem como, para definir no cronograma os períodos que serão realizadas as análises;

Encerramento - Nesta fase serão revistas e transferidas as informações para um documento que permita fazer o acompanhamento adequado.

2.10 Desenvolvimento de Aplicativo

As últimas décadas têm sido marcadas pela utilização, quase em massa da população mundial, de dispositivos móveis, que fazem uso da tecnologia de comunicação sem fio, em especial os celulares. O crescimento da utilização e popularização desses dispositivos, bem como, as mudanças constantes que são realizadas nestes artefatos móveis, tais como, formato, tamanho, aumento da capacidade dos processadores, tem feito empresas especializadas e até profissionais autônomos, com interesse nas tecnologias de comunicação, a desenvolverem aplicativos.

Romeiro (2005, p. 9), em seu trabalho sobre: desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis, demonstra que “à medida que a demanda por funcionalidades aumenta, as empresas de telefonia celular vêm acrescentando novas tecnologias a tais aparelhos, estimulando nos consumidores o desejo de possuir o mais recente modelo de uma determinada marca.

Assim, com o crescimento deste mercado, o desenvolvimento de aplicativos, para tornar os aparelhos mais atrativos e funcionais, também cresce e as empresas especializadas em produção de software, por sua vez, estão cada dia mais atentas às mudanças globais, para desenvolver seus aplicativos e fidelizar e conquistar novos consumidores. Quanto mais funcionalidades possui um dispositivo móvel, mais cobiçado e atrativo ele se torna para os consumidores, principalmente as pessoas nativas das gerações Y e Z.

O desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis - representados por smartphones e tablets, são notáveis ferramentas criadas para possibilitar que usuários tenham ao alcance de suas mãos, na hora e local que desejar, funcionalidades em seus aparatos móveis. Sem contar, que estes aparelhos também são artefatos potencializadores da comunicação, que até possibilitam a transmissão de dados. Assim, ignorar o potencial desses, é praticamente impossível na atual conjuntura mundial, que é tecnológica.

Todavia, é importante ressaltar, que o desenvolvimento de aplicativos não se limita a dispositivos móveis, pois a cada dia, plataformas como a android da empresa Google, possibilitam a seus usuários a criação de aplicativos para dispositivos vestíveis, como relógios inteligentes, TV e sistemas automotivos.

Pensar em projeto para desenvolver aplicativos, exige do seu desenvolvedor, conhecimento, ainda que mínimo, das plataformas que permitem sua criação. Além disso, o desenvolvedor também precisa entender um pouco da linguagem de programação do mundo da tecnologia da comunicação, o que hoje pode ser realizado de forma mais acessível, por meio da internet.

Como nosso objetivo aqui não é fazer um estudo aprofundado dos Apps, mas sim, realizar uma breve descrição desse formato, que foi apresentado como Trabalho de Conclusão Final do Curso no mestrado em Educação, modalidade profissional, citaremos, nominalmente, algumas plataformas, que podem ser utilizadas pelos mestrandos para criar seus aplicativos (app). No entanto, sugerimos aos nossos leitores que se aprofundem mais sobre a temática.

As principais plataformas para dispositivos móveis:

- Android - da empresa Google, sendo a mais utilizada no mundo, para smartphones e tablets, no entanto a partir do Android 5.0, lançado em 2014 ou Android Lollipop, permite ao usuário criar app para dispositivos vestíveis;
- IOS - da empresa Apple – que são os desenvolvedores de dispositivos como o Iphone e Ipad;
- Windows Phone - da empresa Microsoft é o menos utilizado para criação de aplicativos.

Por questões mercadológicas, essas são as mais conhecidas, no entanto, em nossas pesquisa encontramos outros exemplos de Plataforma disponíveis, as quais elencaremos algumas, que podem ser utilizadas de forma gratuita ou paga. Nesse sentido, acreditamos que vale a pena o leitor conhecê-las, para verificar e descobrir suas potencialidades no desenvolvimento de aplicativos móveis, e assim, dispor de mais opções, bem como escolher a que melhor se adequa aos seus objetivos.

- App2Sales – voltada para comunicação e alcance, permiti o desenvolver de redes sociais, por exemplo;
- ShoutEm – oferece consultor de aplicativos, ferramentas de engajamento, opções de monetização;

- Appery-io – é baseado na nuvem, e permite ao usuário criar aplicativos para Android, IOS e Windows Phone.
- Mobile Roadie – permite ao usuário, criar e gerenciar aplicativos para IOS ou Android;
- Good Barber – possibilita criar aplicativos para iPhone e dispositivos com sistemas Android, possibilitando que o usuário, controle todos os detalhes do aplicativo sem produzir uma única linha de código;
- Appy Pie – permite criar aplicativos baseado na nuvem;
- Infinite Monkeys – baseada em web para desenvolvimento de aplicativos móveis sem conhecimento de programação;
- Pocket Code – permite criação de aplicativos, games, animações, vídeos em celular ou tablete;
- AppsGeysler – plataforma simples para desenvolvimento de aplicativos, que permite criação de funcionalidades em dois passos;
- IntercetBuilder – Permite desenvolver aplicativos interativos, para dispositivos touchscreen como iPad, iPhone e Kindle Fire;
- Windows App Studio – Permite criar aplicativos on-line.

Vale ressaltar que nossa intenção aqui, não é apresentar de forma detalhada essas possibilidades, mas somente listar algumas plataformas de desenvolvimento de aplicativos móveis, que podem ser estudadas e utilizadas pelos mestrandos.

Para a estruturação de trabalhos dessa natureza, sugerimos o formato memorial descritivo, apresentado nas páginas 247 -248, por consideramos que esse comporta os requisitos básicos reveladores do desenvolvimento de um aplicativo, descrevendo desde a sua idealização e finalidade à sua execução.

2.11 Projetos

Nesta seção que denominados de Projetos reunimos todas as modalidades de trabalhos apresentados nos MPEs que consideramos expressar a inovação como mola motora do seu desenvolvimento, a saber: Projeto de inovação tecnológica; Produto, processo ou técnica; Projeto de aplicação ou adequação tecnológica e Protótipo para desenvolvimento ou produção de instrumentos.

De acordo com o Instituto de Gerenciamento de Projetos - *Project Management Institute* (PMI, 2017), projeto “é um conjunto de atividades temporárias, realizadas em grupo, destinadas a produzir um produto, serviço ou resultado únicos”. É considerado temporário, pois todo projeto é planejado com prazo para início e fim, ou seja, é concebido com o objetivo de atingir uma finalidade, e por isso é temporário, pois sua duração está ligada ao tempo de concepção do projeto. Um projeto é um esboço no qual o seu idealizador informa o passo a passo do produto que pretende desenvolver, incluindo questões orçamentárias, recursos utilizados, sujeitos beneficiados.

Ainda em conformidade com o PMI (2017), “um projeto é único no sentido de que não se trata de uma operação de rotina, mas um conjunto específico de operações destinadas a atingir um objetivo em particular”, como o desenvolvimento de um software, um protótipo, um game, entre outros. O projeto funciona como um guia orientador, que auxilia no desenvolvimento das etapas e permite aos envolvidos ter uma visão geral de como e de onde se pretende chegar. Sem o projeto muitas atividades seriam impossíveis de serem realizadas, assim como muitos produtos dificilmente seriam concebidos. O projeto assim “é o documento que reúne os elementos de informação necessária para tomada de decisões, para o planejamento da execução e para o gerenciamento da implantação de um empreendimento” (WEIS, 2009, p.33).

No intuito de orientar a construção de um projeto trazemos requisitos que, segundo Lück (2003, p.70-80) devem observadas, pois são importantes para os resultados, tais como:

- Clareza - percepção clara do foco do projeto; linguagem simples; não detalhar mais do que o necessário;
 - Objetividade - percepção e descrição da realidade; Especificidade - delimitação do foco sem utilizar questões genéricas;
 - Visão estratégica - previsão de fatos; busca de resultados positivos e não apenas de possíveis;
 - Aplicabilidade - condições de viabilidade; projetos executáveis;
 - Criatividade - olhar novo sobre a realidade; atribuição de diferencial competitivo.
- Flexibilidade - capacidade de lidar com imprevistos e de realizar adaptações e redirecionamentos.
- Consistência – boa fundamentação, aprofundamento teórico-conceitual dos componentes;
 - Coerência - estabelecimento de unidade temática em todos os segmentos do projeto; objetivos coerentes ao problema, à metodologia e às demais etapas;
 - Globalidade - relação equilibrada entre o todo e as partes;
 - Unidade - vínculo entre os elementos conceituais; superação de dicotomias, fragmentações;

- Responsabilização: estabelecimento de responsabilidades dos participantes, orientando suas ações para o foco principal.

Conforme se observa, para se desenvolver um projeto de sucesso e que alcance os objetivos propostos, é necessário pensar estrategicamente em cada detalhe, passando desde a clareza na escrita dos objetivos até a responsabilização e implicação dos sujeitos participantes.

Para os formatos de trabalhos a seguir detalhados, sugerimos a utilização da estrutura do Memorial Descritivo, exposto nas páginas 247-248; Relatório Final de Pesquisa, constante nas páginas 263 a 265, ou Relatório Técnico com Regras de Sigilo, disponível nas páginas 265 a 267, a depender da proposta de trabalho e do produto que se pense em desenvolver, uma vez que há necessidade de requerer a patente antes da divulgação.

2.11.1 Projeto de Inovação Tecnológica

Trabalhos dessa natureza são bastante comuns em áreas como, engenharia, publicidade, design, administração. O objetivo é apresentar ideias e propostas inovadoras. Os MPEs como espaços propícios para o desenvolvimento da inovação, também adotaram esses formatos de trabalhos. Assim sendo, vale aqui destacar que a ênfase dos estudos dessa natureza está na inovação, termo que consideramos ser relevante abordarmos aqui.

2.11.1.2 Inovação

A inovação atualmente é um bem necessário à sociedade, que já percebeu a sua relevância para o seu desenvolvimento econômico e social. Se nos debruçarmos em pesquisar os motivos que distanciam alguns países de outros, no quesito desenvolvimento, provavelmente o investimento na inovação e tecnologia estará em destaque.

Não é por acaso que o termo tem recebido atenção especial e o investimento em procedimentos inovadores tem crescido. A Lei Federal nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, define a inovação como,

Introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho (BRASIL, 2016)

Valendo-nos da legislação supracitada, podemos inferir que a inovação não é caracterizada somente pelo ineditismo, ou seja, uma invenção, mas pelo aprimoramento ou aperfeiçoamento do que já existe, possibilitando novas funcionalidades ou melhorias de serviços e processos em funcionamento e, conseqüentemente, a vida das pessoas, individualmente, ou da sociedade como um todo. O objetivo principal da inovação é possibilitar um estado de vida melhor para os usuários dos diversos serviços e produtos, o que torna a vida em sociedade mais acessível e produtiva.

A partir do entendimento sobre inovação, refletimos que a pesquisa na área da Educação, enquanto um ato político e social, por isso complexo, exige posturas e mudanças constantes, que demandam ações e respostas inovadoras. A inovação, em especial, no mestrado de modalidade profissional, é entendida como processo de criação de uma cultura educacional, que inspira e capacita profissionais da Educação, para inovarem suas práticas, a partir da busca de experiências significativas que reverberam na melhoria da dinâmica, seja em processos ou serviços.

Embora um Projeto de Inovação Tecnológica envolva atividade de pesquisa e desenvolvimento voltados à produção do novo, aprimoramento de um produto, ou ainda, elaboração ou aprimoramento de um processo produtivo, Weisz (2009, p. 24) sinaliza que pesquisa e desenvolvimento sozinhos, “não representa um projeto de inovação tecnológica”, pois ainda segundo o autor, “a inovação tecnológica ocorre somente quando a tecnologia desenvolvida atende as necessidades ou anseios das pessoas” (p. 24), em outras palavras, quando ela se incorpora às atividades humanas.

Um projeto de inovação tecnológica não demanda necessariamente uma ruptura tecnológica de um produto ou processo, pois de acordo com Weisz (2009, p. 24) a “maior parte das inovações tecnológicas são incrementais, aprimoramentos feitos nos produtos ou processos”. Fazendo uso ainda das palavras de Weisz (2009, p. 23), a inovação tecnológica pode se dar por: “difusão tecnológica, pela transferência de tecnologia, pela aquisição de equipamento, ou outras atividades inovativas”.

2.11.2.1 Processo

O termo processo explicado aqui a partir do nosso entendimento, refere-se à ação de executar algo e acompanhar o seu andamento, um vez que todo processo apresenta início, meio e fim. Todo processo, também, é pensado com a finalidade de se atingir determinado

objetivo. Nesse sentido, os processos agem como estratégias propostas para solucionar problemas e tornar as atividades cotidianas mais simples e eficazes.

2.11.2.2 Produto

O desenvolvimento de produto se caracteriza pelo movimento formativo que se materializa em algo que represente a ação-reflexão-ação, própria do lugar, agindo diretamente no problema a ser resolvido de forma diretiva, tornando estes únicos e significativos ao determinado grupo que dialogam e convivem com tais questões.

Faria et al (2008) ao se apoiarem em Rosenfeld (2006) definem o desenvolvimento de produto como um:

Conjunto de atividades por meio das quais se busca, a partir das necessidades do mercado e das possibilidades e restrições tecnológicas, e considerando as estratégias competitivas e de produto da empresa, chegar às especificações de projeto de um produto e de seu processo de produção, para que a manufatura seja capaz de produzi-lo. (FARIA et al, 2008, p. 2, Apud ROSENFELD et al., 2006).

Nos MPEs os trabalhos apresentados a partir deste formato, convergem à proposição da construção de etapas, nas quais se mobilizam atos de formação, sistematização, organização e difusão do material produzido, permitindo, assim, com que cada item e/ou procedimento consolide no fim, processos reflexivos e/ou formativos. Assim, o objetivo dos processos no cenário educacional é proporcionar soluções para o enfrentamento e superação dos problemas diários.

2.11.2.3 Técnica

A palavra técnica tem origem no termo grego *technicu* e no latim *technicus*, que em seu sentido epistemológico significa arte ou processo para se realizar algo. Surge da necessidade de se modificar o ambiente em que é empregada. Destarte, a técnica seria o conjunto de procedimentos necessários para se atingir um resultado desejado (RANGEL, 2006).

Geralmente o imaginário social atribui ao conceito de técnica a ideia de realização de algo repetitivo, distante da autonomia e autoria humana, porém, o desenvolvimento de técnicas se caracteriza como um processo de formação na modalidade MP, e como saber pautado em uma operatividade humana, que advém do subjetivo e das experiências adquiridas

na própria experiência. Em miúdos, técnicas são sequências construídas como intercessão entre o problema existente às práticas aplicadas.

No contexto educacional, as técnicas são empregadas com o objetivo de aprimorar os processos educativos, transitando desde a dimensão administrativa até a pedagógica. Neste sentido, assim como os demais formatos dos produtos decorrentes dos trabalhos nos MPEs, a técnica, surge do atendimento à necessidade do mote maior dessa modalidade de curso, a aplicabilidade, que tem como finalidade intervir na realidade educacional, propondo soluções para os problemas que se apresentam.

2.11.4 Projeto de Aplicação ou Adequação Tecnológica

Conforme já discutimos até aqui, a modalidade profissional na pós-graduação tem em sua gene a pesquisa aplicada como elemento de intercessão entre as práticas investigativas e os problemas reais vivenciado pelos sujeitos e comunidades. Neste sentido, surge como formato de trabalho, o projeto de aplicação, mas, como compreender está aplicação, no processo de pesquisa?

O projeto de aplicação advém do entendimento de aplicar conceitos e procedimentos técnico-metodológico à mobilização de encaminhamento e/ou resolução dos problemas, oriundos do campo indicado pelo pesquisador. Deste modo, definimos o projeto de aplicação como um documento elaborado pelo pesquisador, no qual apresenta ações desenhadas a serem aplicadas em um determinado ambiente.

A Educação formal, em constante mudança no sentido de acompanhar a evolução da sociedade, requer profissionais compromissados e qualificados, com capacidade de propor solução para os problemas enfrentados no contexto educacional. Logo, as propostas de adequação tecnológicas representam importantes ferramentas para os espaços educativos.

Assim, em atenção às exigências da escrita científica, o produto de uma pesquisa de projeto de aplicação deve ser abordado o tema, formulação do problema, objetivos, metodologia adotada, o percurso da investigação, as ferramentas que serão utilizadas e como serão desenvolvidas, bem como a análise dos dados e informações e os seus resultados.

A adequação tecnológica consiste em adequar a tecnologia existente ou não às necessidades das pessoas ou instituições, a fim de promover conforto, sustentabilidade e funcionalidade. A adequação tecnológica só faz sentido quando há promoção de novos benefícios.

2.11.5 Protótipo para desenvolvimento ou produção de instrumentos

Protótipos são modelos funcionais criados baseados em especificações introdutórias com a finalidade de simular a forma e verificar funcionalidade. De acordo com Santos (2006, p. 259) “um protótipo é uma representação da interface com a qual o usuário pode interagir e oferecer informações para propor mudanças e melhorias”. Ainda de acordo com o autor (p. 259), o protótipo pode ser:

- um pequeno guia para o usuário;
- uma simulação em papel;
- uma simulação usando o próprio computador a partir de uma ferramenta de prototipagem;
- uma versão inicial do programa e
- o sistema a ser substituído, em funcionamento.

Para a utilização de um protótipo a fase inicial do seu projeto ou a fase de revisão seria considerada o melhor momento, para que suas funcionalidades e aparência fossem testadas e verificadas.

Santos (2006), embasado em outros autores, assinala que no processo de desenvolvimento de um protótipo não é necessário ser apresentado todas as funções do mesmo, pois este nada mais é do que um modelo semi-funcional da obra final. Assim, somente as funcionalidades que atendam aos objetivos da pesquisa precisam ser apresentadas.

Ainda de acordo com os estudos de Santos (2006) e com base nos recursos utilizados para o desenvolvimento de um protótipo, existem dois tipos, a saber, os protótipos estáticos, que são desenhados em papel e os protótipos interativos, que são desenvolvidos com aplicativos e software específicos.

Santos (2006, p. 263) com base nos estudos de Petrie (2006) evidencia 3 passos necessários para o processo de desenvolvimento do protótipo, os quais consideramos interessante trazer aqui:

- A primeira etapa é o modelo conceitual ou reprojeto da interface;
- A segunda etapa é desenvolver um protótipo para o novo projeto;
- A terceira etapa é avaliar o protótipo, tanto formal quanto informalmente, de acordo com a situação.

Seguindo a linha de pensamento de Santos (2006, p. 263) a depender da avaliação “essas três etapas podem ser repetidas até que o resultado desejado seja alcançado”, o que contribui para o aperfeiçoamento do protótipo final.

A partir do que foi discutido até aqui, podemos inferir que o desenvolvimento de protótipos é de fundamental importância para a materialização das ideias inovadoras, sem os quais muitos instrumentos médicos, industriais, pedagógicos, dentre outros, não seriam possíveis de serem concebidos.

2.12 Relatório

Um relatório seja ele de natureza técnica ou científica se constitui em um documento no qual é apresentado, de forma detalhada, os resultados de uma pesquisa, permitindo que o relator exponha os acontecimentos e desenvolvimentos em torno do objeto relatado.

Ressaltamos que os relatórios apresentados como TCFC nos MPEs, sejam eles descritos como técnicos ou científicos, são elaborados obedecendo aos critérios e rigor científico, que demanda um trabalho de mestrado.

A seguir, apresentamos os tipos de relatórios que foram apresentados nos MPEs, a saber: Relatório Final de Pesquisa e Relatório Técnico Com Regras de Sigilo, com detalhamento sobre suas especificações, bem como sobre a sua estrutura.

2.12.1 Relatório Final de Pesquisa

Como o próprio nome já indica, o Relatório Final de Pesquisa consiste em um documento que apresenta, de forma detalhada, os achados e evidências alcançados por meio da pesquisa realizada. Neste documento, o pesquisador deve expor as informações desde o planejamento até a conclusão da pesquisa, incluindo neste detalhamento, o percurso teórico e metodológico realizado.

Conforme assinala Lakatos e Marconi (2003, p. 171) o Relatório Final de Pesquisa deve ter com base “a lógica, a imaginação e a precisão e ser expresso em linguagem simples, clara, objetiva, concisa e coerente” ou seja, a objetividade, estilo, expressão impessoal são aspectos importantes para a descrição das informações e explicações do Relatório Final de Pesquisa.

Para Lakatos e Marconi (2003) os resultados de uma pesquisa estão prontos para serem elaborados, a partir do momento que o pesquisador já realizou a coleta de dados, sua codificação e tabulação, tratamento estilístico, análise e interpretação.

O Relatório Final de Pesquisa é um instrumento interessante para apresentar resultados de pesquisas decorrente do desenvolvimento de propostas de trabalho com caráter inovador,

demandando um estudo mais extensivo ou não, já que o objeto investigado influencia a extensão do trabalho, bem como a estrutura do texto. Algumas vezes o pesquisador necessita se debruçar de forma mais aprofundada no desenvolvimento de generalizações, ou mesmo de novos conceitos.

Sobre a estrutura do Relatório Final de Pesquisa Lakatos e Marconi (2003, p. 228-230) comentam que esta deve compreender os seguintes itens:

- Apresentação – Capa, folha de rosto, resumo e abstrat;
- Sumário;
- Introdução;
- Metodologia;
- Embasamento teórico;
- Apresentação dos dados e sua análise;
- Interpretação dos resultados;
- Conclusão;
- Recomendação e sugestão;
- Apêndice;
- Anexo;
- Referências.

Sobre a redação do Relatório Final de Pesquisa, Gil (2001) infere que não existem regras fixas acerca do procedimento adotado para escrever o texto, pois é algo que depende dos objetivos da pesquisa e do estilo do pesquisador. No entanto, alguns aspectos devem ser levados em consideração referente à estrutura do texto, estilo e aspectos gráficos, de acordo com o tipo de pesquisa realizada.

Seguindo esse pensamento de Gil (2001), exemplificaremos a seguir três tipos de pesquisa, a saber: pesquisa experimental, estudo ou pesquisa de campo e estudo de caso, nas quais é possível observar a diferença na estrutura e estilo do texto do relatório.

De acordo com Gil (2001, p. 101) o relatório da pesquisa experimental:

Deve deixar claro em que medida suas conclusões derivam exclusivamente da vinculação dos dados empiricamente coletados com as hipóteses, ou se também levam em consideração dados obtidos de outros estudos. Torna-se importante, ainda, o esclarecimento acerca da extensibilidade das conclusões.

Já os relatórios do estudo de campo não costumam seguir as regras dos relatórios padronizados, uma vez que os pesquisadores que os escrevem têm mais liberdade e flexibilidade para elaborar e estruturar suas pesquisas, não esquecendo de que seus relatórios são trabalhos acadêmicos e como tais, devem atentar para o rigor e cientificidade próprios do meio. Ao abordar sobre a escrita deste tipo de Relatório Gil (2001, p. 135) comenta que:

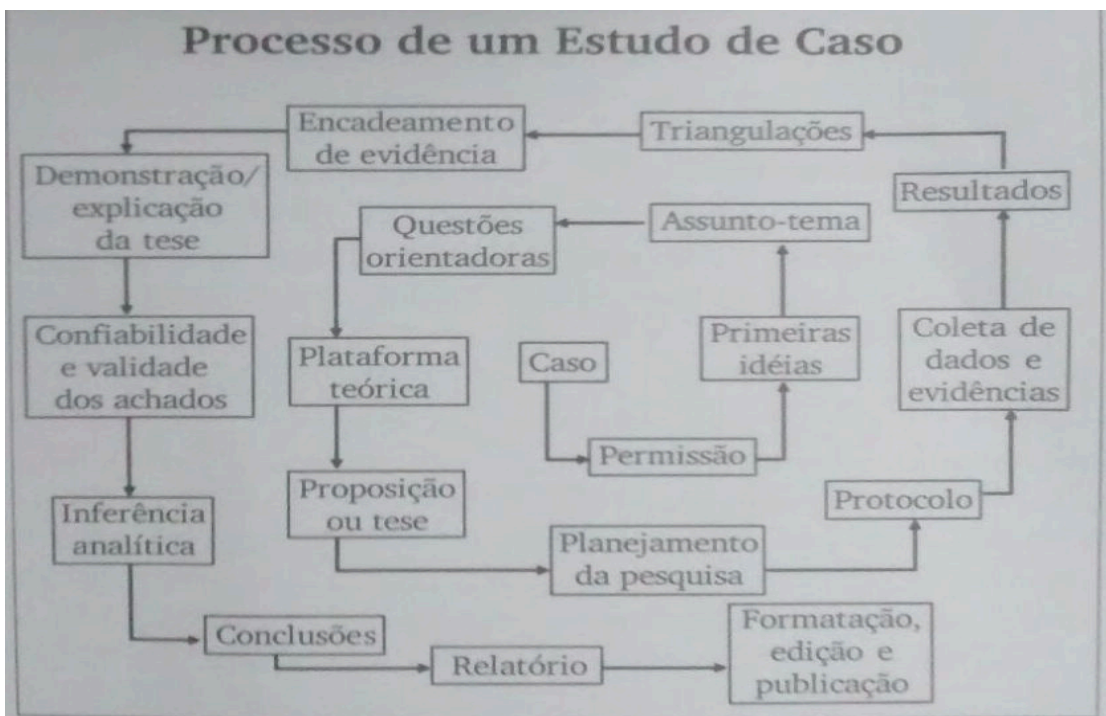
Como os estudos de campo buscam descrever com certa profundidade populações e fenômenos e mesmo explicar acerca de fatores que influenciam na ocorrência dessas características, os relatórios de campo apresentam frequentemente grande número de páginas. Convém, no entanto, que o pesquisador esteja consciente de certos requisitos exigidos na redação científica, tais como a clareza, a concisão, a precisão e a objetividade.

Conforme se observa, diferente do que se costuma imaginar, a escrita de um relatório de caráter acadêmico não é uma tarefa simples, pois não se trata de apenas relatar a pesquisa, antes, precisa atentar para os princípios exigidos pela academia de forma que seu conteúdo tenha relevância científica.

Com relação ao Relatório Final de Pesquisa de um estudo de caso, Martins (2008), informa que este geralmente é fruto de um protocolo de estudo, utilizado pelo pesquisador como uma espécie de guia que o auxiliará nas etapas da pesquisa. A ideia é que o protocolo sirva como um documento de memória, para que no ato de elaboração do relatório o pesquisador consiga descrever de forma minuciosa, todos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa até a sua conclusão.

A seguir apresentamos um organograma elaborado por Martins (2008) para explicar a estratégia de pesquisa Estudo de Caso até chegar à elaboração do Relatório Final da Pesquisa. A ideia de trazer o organograma partiu do entendimento de que assim seria mais fácil compreendermos o percurso trilhado pelo pesquisador até chegar ao relatório final.

Figura 02 – Processo de um Estudo de Caso



Fonte: Martins (2008, p. 7)

No entendimento de Gil (2001) o relatório desse tipo de pesquisa, escrito de maneira detalhada, “é uma forma de demonstrar que o estudo de caso constitui procedimento científico e não tem propósitos literários”.

Nesta seção, foi possível abordar, ainda que de forma breve, o relatório final de pesquisa e as diversas possibilidades de expressar seu resultado, não só em estrutura, estilo e aspecto, como na flexibilidade do texto, mas sempre respeitando o rigor característico do trabalho científico.

2.12.2 Relatório técnico com regras de sigilo

Para falar sobre o Relatório Técnico com Regras de Sigilo, nos apoiaremos na ABNT NBR 10719:2011, norma que especifica os princípios para a elaboração e apresentação do relatório técnico e/ou científico. De acordo com essa norma o relatório técnico e/o científico é um “documento que descreve formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica”.

O relatório é considerado sigiloso quando existe limite na divulgação do seu conteúdo, devido à necessidade de patenteamento de alguma parte do trabalho. A Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011 informa no Art. 23, inciso VI, que quando o acesso à informação “prejudicar ou causar risco a projetos de pesquisa e desenvolvimento científico ou tecnológico”, os mesmos ganham o direito a regra de sigilo.

Segundo a NBR 10719:2011 a estrutura de um Relatório de Pesquisa com Regras de Sigilo é composta pelos seguintes itens apresentados a seguir:

Quadro 02 – Estrutura de Relatório de pesquisa com regras de sigilo

PARTE EXTERNA DO RELATÓRIO - capa (opcional) Lombada (opcional);

PARTE INTERNA DO RELATÓRIO - elementos pré-textuais

- Folha de rosto (obrigatório);
- Errata (opcional);
- Agradecimentos (opcional);
- Resumo na língua vernácula (obrigatório);
- Lista de ilustrações (opcional);
- Lista de tabelas (opcional);
- Lista de abreviaturas e siglas (opcional);
- Lista de símbolos (opcional)
- Sumário (obrigatório).

ELEMENTOS TEXTUAIS

- Introdução (obrigatório);
- Desenvolvimento (obrigatório)
- Considerações finais (obrigatório);

ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS

- Referências (obrigatório);
- Glossário (opcional);
- Apêndice (opcional);
- Anexo (opcional);
- Índice (opcional)
- Formulário de identificação (opcional).

CLASSIFICAÇÃO DE SEGURANÇA

O grau de sigilo deve ser informado pelo autor no momento em que preencher o formulário de autorização da publicação do resultado da pesquisa, no qual deverá informar se o grau de sigilo é total ou parcial, e qual/ais parte/es da pesquisa não deve/m ser publicada/s.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na NBR 10719:2011 (2017).

Recomendamos ao leitor consultar a NBR 10719:2011 e a Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, ambas constam nas referências deste e-book, para conhecer melhor o detalhamento das normas elaboração do Relatório Técnico com Regras de Sigilo.

3. CONSIDERAÇÕES

Este E-book, resultado material da pesquisa intitulada “Mestrados Profissionais em Educação: estudo de caso sobre os formatos de trabalhos” nos permitiu realizar algumas considerações sobre os trabalhos apresentados nos MPEs, destacando-se o entendimento de

que todo trabalho desenvolvidos nesta modalidade de curso agrega os critérios e rigor científico inerentes a um trabalho acadêmico, independente do formato escolhido.

As lições aprendidas no desenvolvimento da pesquisa e do e-book também revelaram que, nos MPs, cuja mola mestre é a aplicabilidade da pesquisa, o objeto de estudo é que direciona ao formato do trabalho.

Assim, esperamos que as descrições e sugestões para estrutura dos formatos de Trabalho de Conclusão Final do Curso além de contribuir para a divulgação dos variados formatos de TCFCs, possa servir de auxílio para sua construção, bem como, para o fortalecimento desta modalidade de pós-graduação, quem já se consolidou na esfera educacional. Esperamos também, que esta pesquisa seja o chamado inicial para que possamos ter na redes mais produções científicas acadêmicas voltadas para o tema dos Trabalho de Conclusão Final do Curso.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas**. 2014. 138 f - Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <

<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ec4c7c583edff3064bcee740132a9df4.pdf>> Acessado em: 13 jun. 2017

BANDEIRA, Denise. **Bandeira, Denise Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009. 456 p.. Disponível em:

<https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf> Acessado em: 24 jul 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 17 de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, nº 248, p. 20, 29 de dez. 2009. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf> . Acessado em 10 fev. 2016.

_____. **Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acessado em: 16 ago. 2017.

_____. **Lei n. 13.243 de 11 de janeiro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm. Acessado em: 31 ago. 2017.

_____. Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). **NBR 6023:2002**. Disponível em: <<http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnbr6023.pdf>>. Acessado em: 24 set. 2017.

_____. **NBR 6022:2003**. Disponível em: <<http://posticsenasp.ufsc.br/files/2014/04/abntnbr6022.pdf>>. Acessado em: 19 jun. 2017.

_____. **NBR 14724:2011**. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/NBR_14724_atualizada_abr_2011.pdf>. Acessado em: 24 jul. 2017.

_____. **NBR 10719:2011**. Disponível em: <http://www.jvasconcellos.com.br/fat/FAT_TI/wp-content/uploads/2013/07/NBR-10719-2011.pdf>. Acessado em: 26 jul. 2017.

_____. **Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm acesso em: 26 jul 2017.

CÉSAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. Método do estudo de caso (Case Studies) ou método do caso (Teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração. **Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

Disponível em: <

http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf>. Acessado em: 01 set. 2017.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>>. Acessado em: 24 jul. 2017.

COSTA et al. O que é um documentário? **Blog web-documentário**. Disponível em:

<<http://blogs.ua.pt/novosmedia/DocMusic/o-que-e-um-documentario/>>. Acessado em: 05 ago. 2017.

DEL TESO, Pablo. Desenvolvimento de projetos audiovisuais: pela Metodologia DPA. Ilhéus: Editus, 2016. 334 p.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. cap. 2, p. 31-50.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13. ed. Lisboa: Presença, 2007. 237 p. Disponível em: <http://sta.pro.br/livros/18%20-%20ECO_Umberto_Como_se_Faz_Uma_Tese_em_Ci%C3%Aancias_Humanas_2007.pdf> Acessado em: 15 jun.2017.

FARIA, Adriana Ferreira de. Processo de desenvolvimento de novos produtos: uma experiência didática. In: XXVIII Encontro nacional de engenharia de produção, 28, 2008, Rio de Janeiro, 2008. p. 1-14. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STP_073_521_12155.pdf>. Acessado em: 01 set. 2017.

FIELD, Syd **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 220 p. Disponível em: <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247033/mod_resource/content/1/Syd%20Field.pdf> Acessado em: 03 jun.2017.

FRANÇA, Cecília C. et al. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: **Em Pauta**. Porto Alegre: v.13, n.21, 2002. p. 05-41. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526/4948>>. Acessado em: 21 jun. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 173 p.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 305 p.

LIMA, Venício A. DE. Sete teses sobre mídia e política no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.61, p. 48-57, mar/mai. 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/13317-16290-1-PB.pdf>. Acessado em: 03 ago. 2017.

LUCK, Heloisa. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. Petrópolis: Vozes, 2003. 142 p.

MADALOZZO, Tiago. **Composição Musical**. Paraná: Unicentro, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/183/5/Composi%C3%A7%C3%A3o%20musical.pdf>>. Acessado em: 21 jun. 2017. 53 p.

MARTINS, Gilberto de Almeida. **Estudo de Caso: uma Estratégia de Pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 97 p.

MONTEIRO, Acácia Angélica. **Musical Kimera: um mundo imaginário: processo de criação musical como recurso de musicalização na escola**. 2015, 120 f. Memorial Reflexivo (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. 2015. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2015/03/DISSERTA%C3%87%C3%83O-AC%C3%81CIA-ANG%C3%89LICA-MONTEIRO2.pdf>>. Acessado em: 19 ago. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de. (orgs) **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**, Salvador, EDUFBA, 2010. 413 p.

PESSOA, Teresa; NOGUEIRA, Fernanda. Flexibilidade Cognitiva nas vivências e práticas educativas: casebook para a formação de professores. In: Nascimento, Antônio Dias; Hetkowski, Tânia Maria. (orgs.). **Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnologias**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 109-132. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-06.pdf>>. Acessado em: 29 ago. 2017.

PINA, Balbina Santos de Oliveira. **Mestrado em Educação Modalidade Profissional: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade do Estado da Bahia. 2107. 233 f. Documento Referencial. (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. et al. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 275 p.

PUCCINI, Sérgio. Introdução ao roteiro de documentário. **Revista Digital de Cinema Documentário**. n.06, p. 173-190. ago. 2009. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_serjio_puccini.pdf>. Acessado em: 11 ago. 2017.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-6SF/PPGEA/M%E9todos%20de%20ensino.pdf>>. Acessado em: 21 jun. 2017. 91 p.

RIBAS, Cíntia Cargin Cavalheiro. et al. **Manual de Metodologia**. Curitiba: Opet. 2008. Disponível em: <http://www.opet.com.br/biblioteca/PDF%27s/MANUAL_DE_MET_Jun_2011.pdf>. Acessado em: 19 jun. 2017.

ROMEIRO, Bruna Georgina Bunzen de Albuquerque. **Desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis na plataforma J2ME**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Sistema da Informação) - Universidade de Pernambuco. 2005. Disponível em: <<http://tcc.ecomp.poli.br/BrunaRomeiro.pdf>>. Acessado em: 24 jul. 2017.

RONDINELLI, Rosely Curi. **O Conceito de documento arquivístico frente à realidade digital: uma revisão necessária**, 2011. 270 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense. 2011. Disponível em: <http://www.siarq.unicamp.br/siarq/images/siarq/publicacoes/preservacao_digital/tese_rondinelli.pdf>. Acessado em: 05 ago. 2017.

SANTOS, Robson Luís Gomes dos. **Usabilidade de interfaces para sistemas de recuperação de informação na web Estudo de caso de bibliotecas on-line de universidades federais brasileiras**. 2006. 347 f. Tese (Doutorado) - Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/>> (certificação digital nº 0313143/CA). Acessado em: 26 jul. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da Abem no contexto da lei nº 11.769/2008**. 2012. 210f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/Tese_Silvia_Garcia_Sobreira.pdf>. Acessado em: 15 ago. 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 1, n. 2, p. 59-74, Mai. -Ago. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/26-349-1-PB.pdf>> Acessado em: 13 ago. 2017.

WEISZ, Joel. **Projetos de inovação tecnológica: planejamento, formulação, avaliação, tomada de decisões**. Brasília: IEL, 2009. Disponível em: <http://unesp.br/nit/mostra_arq_multi.php?arquivo=5446>. Acessado em: 26 jul. 2017.

Sites consultados:

BLOG. **Plano de Ação**. Disponível em: <<http://www.gestaodesegurancaprivada.com.br/plano-de-acao-o-que-e-conceitos/>> . Acessado em: 11 ago. 2017.

CIO, from idg. **10 princípios e recomendações para o desenvolvimento de aplicativos móveis.** Disponível em: <<http://cio.com.br/tecnologia/2015/03/25/10-principios-e-recomendacoes-para-o-desenvolvimento-de-aplicativos-moveis/>>. Acessado em: 24 jul. 2017.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995. 485 p. Disponível em: <<https://oficinasda2012.files.wordpress.com/2012/05/da-criacao-ao-roteiro-doc-comparato.pdf>>. Acessado em: 15 ago. 2017.

LOGÍSTICA DIGITAL. **Mídia Digital: Definição e importância para o mercado atual.** Disponível em: <<http://www.logicadigital.com.br/midia-digital-definicao-e-importancia-para-o-mercado-atual/>>. Acessado em: 25 jul. 2017.

NUSOM. Núcleo de Pesquisa em Sonologia. **Produção Artística.** Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/nusom/pesquisa-producao-artistica.>>. Acessado em: 25 jul 2017.

PMI, Project Management Institute. **O Gerenciamento de Projetos.** Disponível em: <<https://brasil.pmi.org/brazil/AboutUs/WhatIsProjectManagement.aspx.>> Acessado em: 15 set 2017.

TREASY. **Plano de Ação – O passo a passo da ideia à concretização de seus objetivos!** Disponível em: <<https://www.treasy.com.br/blog/plano-de-acao>> Acessado em: 11 agos. 2017.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao começar a delinear as primeiras linhas das considerações finais do estudo em tela, externamos a primeira lição com a relevância desta pesquisa para os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, modalidade profissional, pois a iniciamos sem termos certeza se era realmente um estudo interessante para essa modalidade de mestrado. Essas reflexões reportam-nos para as nossas aulas de metodologia da pesquisa, em que os professores ressaltavam as riquezas e indicativo das novas possibilidades de estudos que poderiam ser encontrados em pesquisas aparentemente simples. Com este estudo pudemos validar essa assertiva.

Os cursos de mestrado de modalidade profissional, embora ainda sejam novos, comparados aos cursos de modalidade acadêmica, representam um ganho para a sociedade e se destacam no cenário educacional por seu compromisso social e político, uma vez que as investigações realizadas, em seu âmbito, contribuem significativamente para a solução dos problemas diagnosticados por seus investigadores, além de qualificar esses profissionais.

Nesse sentido, os cursos de mestrado profissional da área da Educação, com atendimento prioritário aos profissionais da Educação Básica, favorecem o enfrentamento de problemas educacionais, já que seus estudantes a partir do estudo das suas próprias práticas, sejam nas dimensões pedagógica, financeira ou da gestão, propõem meios interventivos para melhorá-las, e, assim, possibilitam um processo educativo de melhor qualidade.

Desse modo, os trabalhos, ou seja, os resultados materiais das pesquisas apresentados nesses Programas, por seu caráter intervencionista, representam mais do que pesquisas teóricas para entender os fenômenos, concebem soluções práticas para estes. E é por este motivo que as pesquisas e os seus resultados nos MPs podem ser apresentados a partir de vários formatos, como a Capes autoriza.

Destarte, nossa pesquisa cujo objeto de estudo foram os Trabalhos de Conclusão Final do Curso apresentados no âmbito dos mestrados em Educação, modalidade profissional, oriunda da observação da grande quantidade de trabalhos apresentados em formatos de dissertação, no âmbito dos MPEs. Partiu da inquietação em conhecer de que forma a cultura acadêmica influencia o processo de elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso (TCFCs) nos Programas de Mestrados em Educação, na modalidade profissional no Brasil.

Nosso interesse em estudar a cultura acadêmica partiu da concepção de que está se encontrando presente em todas as ações humanas, influenciando o modo de ser e agir em sociedade. Ademais, de acordo com Zavareze (2008, p. 01) “um estudo de cultura permite

compreender as relações de poder, as regras não escritas, aquilo que é tido como verdade, como valores, crenças, mitos e costumes”. E esse foi o motivo que nos levou a estudar a influência da cultura acadêmica na elaboração dos TCFCs dos MPEs, pois partimos da premissa de que existia algo, mesmo não explícito, influenciando docentes e discentes no momento da escolha do formato do trabalho final, que os conduziam à preferência pela dissertação.

Desta forma, o estudo de caso múltiplo proposto nos permitiu observar que essa é uma situação recorrente em todos os Programas investigados, e que as motivações pela preferência de trabalhos no formato de dissertação são variadas e motivadas por diferentes razões, embora todas convirjam para a questão da influência da cultura acadêmica.

Dentre as situações apresentadas, destacamos a falta de conhecimento por parte de discentes e orientadores a respeito das características dos formatos de trabalhos disciplinados pela Capes. Assim sendo, por não terem familiaridade com esses formatos e já conhecerem a dissertação e sua estrutura, discentes e orientadores a escolhem por uma questão de segurança e conforto na zona dominada. Conclui-se, desse modo, que a falta de referencial paramétrico quanto aos formatos de trabalhos disciplinados pela Capes, é fator que influencia na elaboração dos TCFCs no âmbito dos MPEs.

Outro motivo que influencia a elaboração do TCFCs está vinculado ao entendimento de que o formato dissertação, formato já consolidado, seria melhor aceito no meio acadêmico devido ao seu prestígio e status social. Nesse sentido, trabalhos apresentados em outros formatos seriam menos valorizados e entendidos como de “segunda classe” como assevera Mattos (1997).

A definição dos Regimentos dos cursos por formato único, a saber dissertação, também é outra razão apresentada por discentes, orientadores e coordenadores que influencia a elaboração do trabalho final, uma vez que os discentes não podem optar por outros formatos, já que a dissertação é a única possibilidade prevista pelo curso. Ao justificarem a opção por este formato, coordenadores e orientadores defendem que este possibilita pesquisas mais abrangentes, com referencial teórico-metodológico melhor detalhado, condição essencial, segundo eles, para os discentes que pretendem continuar no meio acadêmico e ingressar no doutorado.

As verbalizações dos coordenadores e orientadores abrem, ainda, margem para o entendimento de que o formato dissertação é o único que apresenta pesquisa e rigor científico. Quiçá isso seja legitimado, infelizmente, pelas próprias legislações que normatizam a Pós-Graduação na modalidade profissional, uma vez que estas não descrevem estes cursos como

local em que se produz pesquisa, a partir das observações e demandas do campo empírico, ou seja, do mundo do trabalho. Essa, talvez, seja a maior razão que contribua para a resistência da comunidade acadêmica com relação aos MPs e aos formatos dos trabalhos disciplinados pela Capes.

O desconhecimento quanto ao rigor científico imposto também aos cursos de modalidade profissional, ainda é outro fator que acaba influenciando a elaboração dos Trabalhos de Conclusão Final do Curso, uma vez que se observa a falta de conhecimento dos próprios docentes dos cursos com relação às características e especificidades dos MPs. Esta falta de entendimento muitas vezes acarreta em preconceito dos docentes, o qual, talvez, também esteja atrelado à definição intensamente tecnicista que a Capes atribui aos MPs:

Uma modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mundo do trabalho. (CAPES, 2014)

É bem verdade que os estudos desenvolvidos no âmbito dos MPs têm como foco principal contribuir para a melhoria do lócus de atuação dos pesquisadores, no caso dos estudos desenvolvidos no MPEs, contribuir para a melhoria das ações desenvolvidas nos espaços educativos. Contudo, isso não reduz os MPs ao tecnicismo, pelo contrário, isso mostra-se interessante, uma vez que nestes espaços se realizam pesquisas científicas, ancoradas em estudos de teorias e metodologias, que ao proporem soluções para problemas locais, contribuem também para a solução de problemas regionais e nacionais, ou seja, as ações desenvolvidas no campo destes Programas são agentes de transformação social. Assim, não se trata apenas da melhoria da mão de obra.

Se por um lado, os discentes e orientadores que elaboraram dissertação trazem que o formato foi influenciado pelas motivações elencadas acima, os discentes e orientadores que elaboraram trabalhos em formatos variados apontam que a escolha do trabalho foi influenciada pelas características dos MPs e pela atuação profissional do discente. E ainda esses trabalhos em formatos variados, pelas verbalizações dos seus atores (discentes e orientadores), foram construídos com todo rigor científico – teórico metodológico, inerente a uma pesquisa desenvolvida no espaço da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o que inferimos, que o formato não influencia na cientificidade da pesquisa desenvolvida.

Os orientadores ainda apontam que os formatos que costumam orientar trazem particularidades e consonância inerentes à realidade investigada e aos percursos profissionais dos discentes. Também se observa que, assim como os trabalhos apresentados no âmbito dos

mestrados de modalidade acadêmica, os trabalhos apresentados no campo dos mestrados de modalidade profissional também são elaborados observando o rigor científico e metodológico, inerentes à pesquisa no contexto acadêmico.

A partir das observações, aqui destacadas, compreendemos que a cultura é algo que se perpetua e, assim, alguns *habitus* interiorizados, embora não sejam imutáveis, são difíceis de serem mudados. Entretanto, a observação do crescimento dos MPs, e mais precisamente dos cursos da área da Educação, nosso *locus* de estudo, leva-nos a entender que já ocorreram avanços no tocante à aceitação dessa modalidade de curso. Acreditamos, dessa maneira, tratar-se de uma questão de tempo para que os formatos dos TCFCs produzidos no âmbito desses cursos se tornem reconhecidos por sua cientificidade e contribuição facunda na realidade social.

Ao apresentamos os resultados do nosso estudo o e-book - produto delineado como possibilidade de auxílio aos discentes e docentes dos MPEs, no ato da escolha do formato do TCFC, destacamos que, assim como a característica das pesquisas realizadas no mestrado de modalidade profissional, ancoradas no tripé: engajamento, imersão e continuidade, este trabalho não se esgota aqui, pois a sua essência é estar em constante mutação a partir do olhar aguçada, (re) leituras e aplicações dos outros sujeitos que compõem a rede de pesquisa em Educação.

Porém, neste primeiro momento consideramos que os produtos oriundos do processo formativo na modalidade "mestrado profissional", institui uma outra perspectiva da cultura acadêmica, voltada à produção incisiva e socialmente exequível, pois dialoga diretamente com um problema real, reafirmando o compromisso *latu* da universidade, que é pensar soluções para os problemas sociais e, nesse sentido, não pode ser considerado inferior.

Nessa direção, esta pesquisa avança no sentido de apresentar para a comunidade acadêmica, principalmente para o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (Fompe), reflexões a respeito dos MPEs e a relevância dos trabalhos/produtos produzidos, independentes do seu formato, uma vez que todos eles são ancorados em pesquisas com arcabouço teórico-metodológico condizentes com as exigências da academia.

É prudente, ainda, destacar, aqui, que apesar do preconceito existente, mesmo que em menor escala, os MP vêm ganhado prestígio no meio acadêmico, pois já se consolidaram neste espaço, devido as lutas constantes das suas representações, em especial, o Fompe.

A pesquisa também avançou quando despertou no Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec), nosso campo de atuação profissional e onde realizamos nosso mestrado, reflexões quanto à entrega da versão final nas bibliotecas, pois

percebemos que como os trabalhos nos MPs podem ser apresentados a partir de vários formatos, as bibliotecas precisam se adequar para o recebimento dos mesmos. Nesse sentido, o Gestec já começou a mobilizar os setores responsáveis, os quais se mostraram compreensíveis à demanda.

Por um outro lado, ainda não conseguimos avançar com relação à sensibilização do corpo técnico e docente dos Programas, no tocante à orientação aos discentes quanto à informação do formato do trabalho no momento da estruturação para a entrega da versão final, pois observamos nas verbalizações dos discentes a existência de trabalhos cadastrados na Plataforma Sucupira com o formato incorreto.

Assim, fazer pesquisa nos MPEs é, acima de tudo, um ato político, pautado no engajamento pela construção de uma Educação viva, dinâmica, comprometida e representativa dos fenômenos atuais da sociedade. Desse modo, querer reduzir os trabalhos desenvolvidos no contexto destes Programas a formato único, em prol de uma cultura acadêmica dominante, é negar a sua relevância e compromisso social, que como destacamos, está para além da formação de mão de obra qualificada.

Por fim, é necessário compreender que no mundo contemporâneo, descrito por Bauman (2001) como líquido e leve, no qual as situações mudam a cada dia, ocasionando a ruptura de paradigmas, é indispensável respeitar a diversidade, a pluralidade e as singularidades de cada grupo, exigindo que o ato da pesquisa seja para além do título oferecido pela academia, um ato de dedicação, solidariedade e compromisso social, característica particular dos MPEs, que têm a transformação da realidade como principal fio condutor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 110 p.

ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de; EHRHARDT, Giovani. A construção social do conhecimento (CSC) em organizações exemplares: o caso do grupo de pesquisa em planejamento estratégico e empreendedorismo FEA-USP. In: Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sul, 10, 2010, Mar del Plata. **Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária**. Mar del Plata, 2010. p. S/N. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96856/A%20CONSTRU%C3%87%C3%83O%20SOCIAL%20DO%20CONHECIMENTOEM%20ORGANIZA%C3%87%C3%95ES%20EXEMPLARE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em: 03 abr. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa - Portugal: Edições 70, 2011. 279 p.

BARROS, Elionora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – Capes**, Brasília. v. 2, n. 4, p. 124- 138, jul. 2005. Disponível em: < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/84/80>>. Acesso em: 29 jun. 2017

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258 p.

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva. **Cultura acadêmica e tecnologias intelectuais digitais: ensinar e aprender com blogs educativos no ensino superior**. 2011. 256 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Paraná, João Pessoa. 02 dez. 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4652?locale=pt_BR>. Acessado em: 29 jun. 2017.

BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo. A Trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: Uma Abordagem Dinâmica e Multidimensional. In: Encontro da ANPAD. 38, 2014, Rio de Janeiro. 2014. **Anais do XXXVIII Enanpad**. Rio de Janeiro: 2014. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EPQ1918.pdf>. Acessado em 04 abr. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Entrevista** In: LOYOLA, Maria Andréa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. 98 p.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. A cultura acadêmica e sua influência na compreensão da docência na universidade. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23, 2007, Porto Alegre. **Anais do XXIII Simpósio de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: 2007. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/433.pdf>. Acessado em: 29 jun. 2017.

BRASIL. Portal do. **Conheça os programas de mestrado profissional recomendados pela Capes. 2015**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/conheca-programas-de-mestrado-profissional-recomendados-pela-capes> Acesso em 03 mar 2016.

BRASIL. **Decreto nº 21.321, de 18 de Junho de 1946**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/6/1946, Página 9256, Brasília, 18 jun. 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em: 03 mar. 2016.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acessado em: 03 mar. 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, 1965. 03 dez. 1965. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf >. Acessado em 11 dez. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em: 02 mar. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 06 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acessado em 07 jul. 2015.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 395/2014**. Disponível: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=611966>> Acessado em: 02 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Documento – Referência Conae 2014**. Conferência Nacional de Educação, Brasília, 2014. 96 p. 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acessado em: 15 mai. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>> Acessado em: 03 mar. 2016.

BURCH, Sally. Sociedade da Informação/Sociedade do Conhecimento. In: AMBROSI, Alain; PEUGEUOT, Valérie; PIMIANTA, Daniel (Coord.). **Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação**. Caen-France: C & F Éditions, 2005. Disponível em: <https://vecam.org/archives/article699.html>>. Acessado em: 12 mai. 2017.

CALAZANS, Angélica Toffano Seidel. Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. (org). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007. cap. 2, p. 39-62.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Minas Gerais, v. 6, nº 2, p. 179-191. jul – dez. 2013. Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão da Capes**. Publicado: Terça, 17 Jun. 2008 às 10:28. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> acessado em 07 jul. /2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas**. Disponível em:
<<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>> .Acessado em 0 jun. 2016.

_____. **Mestrado Profissional: o que é?**. Publicado: Terça, 01 Abr. 2014 às 18:31. Disponível em: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e> acessado em 09 mar. 2016.

_____. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>> acessado em 11 jun. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 47 de 17 de outubro de 1995**. Determinar a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Diário Oficial da União, Brasília, 17 out. 1995. Disponível em:
<ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/87/83>. Acessado em 03 mar. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 80 de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, seção I, p. 14, 08 de nov. 1999. Disponível em:
<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>>. Acessado em 05 mai. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, nº 117, p. 31, 23 de junho de 2009. Disponível em:
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf>. Acessado em 10 fev. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 17 de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, nº 248, p. 20, 29 de dez. 2009. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf> . Acessado em 10 fev. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 81, de 3 de junho de 2016**. Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação (PPG's) Stricto Sensu. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, nº 106, p. 14, 06 de jun. 2016. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/06062016-PORTARIA-N-8-De-3-DE-JUNHO-DE-2016.pdf>>. Acessado em: 13 jan. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 389 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, nº 58, p. 61, 24 de mar. 2017. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>>. Acessado em: 15 jun 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, nº 124, p. 17, 30 de jun. 2017. Disponível em:

<<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf>>. Acessado em: 15 mar. 2016.

_____. Capes 60 anos. Seis décadas de evolução da pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Revista Comemorativa, Brasília, 15. ed. Jul. 2011.

Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>>. Acessado em 09 mar. 2016.

CNPq. Comunicações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acessado em: 05 dez. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698 p.

CHAGAS, Jumara Soares das; BUSSE, Ângela. A gestão do conhecimento e da informação: conceitos básicos na gestão organizacional. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, nº 13, p. 1-12, jan/jun. 2015. Disponível em:

<http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/08-13.pdf>. Acessado em: 20 abr. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001. 195 p.

Disponível em: <<https://uspcaf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>>. Acessado em: 20 jun. 2016.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acessado em: 20 jun. 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP e Imprensa Oficial SP, 1998. 159 p.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 634 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19144/11145>>. Acessado em: 21 abr. 2017.

CUNHA, Miriam Vieira da et al. O Papel Social do Bibliotecário. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 8, n.15, p. 41-46, jan/jun. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p41/5234>>. Acessado em: 21 abr. 2017.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva. Cultura Acadêmica e Cultura Escolar: relações entre matemáticos e professores de matemática. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 25, p. 647-662, set./dez. 2008. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2438> .Acessado em: 24 jun. 2016.

FERREIRA, Tereza Evâny de Lima Renôr; PERUCCHI, Valmira. Gestão e o fluxo da informação nas organizações: a informação no contexto organizacional. **Revista ACB**, Florianópolis, v.16, n.2, p. 446 - 463, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/viewFile/781/pdf_61>. Acessado em: 21 abr. 2017.

FILHO, Cláudio Bertolli. Cultura Institucional e História: o Instituto Butantan. **Cadernos de História da Ciência**. São Paulo, vol.1 no.1, p. 145-166. jan/jun. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.butantan.gov.br/edicao/cadernos-de-historia-da-ciencia-volume-1-numero-1-2005/144>> Acessado em: 17 abr. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artemed, 2009. 405 p.

FOMPE. **Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação**. Disponível em: <http://www.fompe.caedufjf.net/?page_id=2>. Acessado em 30 mai. 2016.

FORPROF, **Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais**. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/encontros/>>. Acessado em 30 mai. 2016.

FORPRED. Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd – FORPRED. **Relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação**, Goiana, 2013. Disponível em: <<http://www.fompe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/04/FORPRED-Mestrados-Profissionais-Goi%C3%A2nia-2013.pdf>>. Acessado em: 16 mai. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 36 p.

GARCIA, Bruno. Futuros possíveis para o mercado editorial. **Webinsider**, 2010. Disponível em: <<http://webinsider.com.br/2010/09/14/futuros-possiveis-para-o-mercado-editorial/>>. Acessado em: 03 abr. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em Educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acessado em: 03 mar. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p. Disponível em: <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/geertz_clifford_a_interpretac3a7c3a3o_das_culturas.pdf> Acessado em: 03/02/2017.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, Neoliberalismo e Abertura Econômica no Brasil nos anos 90. **Revista Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 30-45, 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/12029/8709>>. Acessado em: 25 mai. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 197 p.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 173 p.

_____. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009. 141 p.

GOMES, Kellen Lima. **Gestão integrada da informação nos programas de pós-graduação stricto sensu da Uneb: modelagem e operacionalização da plataforma pandora**. 2016. 98f. Projeto de Inovação Tecnológica de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia, 2016. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2016/04/TCC-Kellen-Lima-Gomes.pdf>>. Acessado em: 23 mai. 2017.

HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; NUNES, Tânia Celeste Matos. Formação e capacitação dos recursos humanos no Brasil: situação atual, desafios e perspectivas da pós-graduação em saúde coletiva. In: LEAL, Maria do Carmo; FREITAS, Carlos Machado de (orgs.). **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006, cap. 3, p. 49-63. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/sp.>> Acessado em: 20 mai. 2016.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Revista Multidisciplinar - UNEB**. v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299>> .Acessado em: 27 jun. 2016.

_____. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas**. 2004. 214f. Tese de Doutorado - Universidade Federal da Bahia. 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11044/1/Tese%20Tania%20Hetskowski.pdf>> Acessado em: 05 jul. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 305 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 270 p.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 212 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa. 2004. 313 p.

LOPES, Elaine Cristina; VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Processos de gestão da informação: tratamento, recuperação e uso da informação no mercado de capitais. **Revista Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 157-174, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/article/viewFile/15761/9328>>. Acessado em: 28 mar. 2017.

MACHADO, Adriane Ianzen; HOFFMANN, Fabiana Paula; WILDAUER, Egon Walter. Uso do E-book Como Meio de Compartilhamento Formal e Disseminação do Conhecimento Explícito em Organizações. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 8, n. 14, p. 115-135, jan./jun. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Desktop/2591-7351-1-PB.pdf>>. Acessado em: 13 mai. 2017.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 154 p.

MARTINS, Gilberto de Almeida. **Estudo de Caso: uma Estratégia de Pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 97 p.

MARTINS, Sergio de Castro. **Gestão da Informação: estudo comparativo de modelos sob a ótica integrativa dos recursos de informação**. 2014. 182f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: <http://www.ci.uff.br/ppgci/arquivos/Dissert/2014/DISSERTA%C3%87%C3%83O_SERGIO%20MARTINS.pdf>. Acessado em: 15 jul. 2017.

MATOS, José Gilvomar R. **Análise do ambiente corporativo: do caos organizado ao planejamento estratégico das organizações**. Rio de Janeiro: Epapers, 2007. 478 p.

MATTOS, Pedro Lincoln. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível?. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, vol.1, n. 2 p. 153-171, maio/ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v1n2/v1n2a09.pdf>>. Acessado em: 05 jul. 2016.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: Kester Carrara (Org). **Introdução a Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Psicologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%206.pdf>>. Acessado em: 12 fev. 2017. cap. 5, p. 135-154.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, Jul./Ago. 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – Capes**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, Dez. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/39-99-3-PB.pdf>>. Acessado em: 13 jun. 2016.

OLIVEIRA, Djalma de P. R. **Sistemas, Organização e Métodos: uma abordagem gerencial**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2013. 520 p.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2^a Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PIRES, José Calixto de Souza; MACÊDO, Kátia Barbosa. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v.40 n.1, p. 81-105, Jan./Fev. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05.pdf>>. Acessado em 15 jun. 2016.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman, 2002. 288 p.

QUARESMA, Adilene Gonçalves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Questões pedagógicas dos mestrados profissionais: uma aproximação ao tema a partir de produções bibliográficas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - Capes**. Brasília, v. 11, n. 24, p 461 - 481, jun. 2014. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/508/pdf>>. Acessado em: 29 jun. 2017.

RIBEIRO, Darcy. Os cursos de pós-graduação. **Encontros com a Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

RIBEIRO, Rita Maria. **As Lições dos Aprendizes: as praxes acadêmicas na Universidade do Minho**. 2000. 156f. Dissertação de Mestrado - Universidade do Minho, 2000. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/286>>. Acessado em: 10 abr. 2017.

RODRIGUES, Simone Maria Silva; RIBEIRO, Marta Jeidjane Borges; SANTOS, Mário Jorge Campos dos. Ensino Superior: Mapeamento do Número de Alunos Matriculados na Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. **Revista Gestão Universitária**, vol. 4, ed. 2015. p. 1-10, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/ensino-superior-mapeamento-do-numero-de-alunos-matriculados-na-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil>>. Acessado em: 07 jul. 2016.

ROSSETTI, Adroaldo Guimarães; MORALES, Aran Bey Tcholakian. O papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 124-135, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n1/a09v36n1.pdf>> Acessado em: 22 mar. 2017.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>. Acessado em: 05 abril 2016.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acessado em: 01 nov. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.20 maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acessado em: 10 jun. 2017.

SEIXAS, Raul. **Prelúdio**. 1974. música. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/raul-seixas/165312/>> Acessado em: 05 mar. 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em:<https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acessado em 23 de mai. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, Tatiana. Engel; SILVEIRA, Denise. Tolfo. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31 -42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acessado em: 18 abr. 2016.

SCHUGURENSKY, Daniel; NAIDORF, Judith. Parceria Universidade-Empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 997-1022, Out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a17v2588.pdf>>. Acessado em: 20 out. 2016.

SOARES, Joelson Alves. As práticas estabelecidas para utilizar o livro digital nas escolas. In: Encontro de Iniciação à Docência da UEPB, 5, 2015, Campo Grande. **Anais V ENID/UEPB**. v. 1, Campo Grande: Realiza, 2015. p. s/n. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD4_SA14_ID1685_22072015175112.pdf>. Acessado em: 30 jun 2017.

STEWART, Tomas A. **A Riqueza do Conhecimento: o capital intelectual e a organização do século XXI**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch et al. Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico em Administração: Convergências, Divergências e Desafios aos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. **Revista Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro. v. 11. n. 4. p. 551-578. Out/Nov/Dez. 2010. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/129/70>> Acessado em: 24 mai. 2016.

TEIXEIRA, Rômulo de Barros. **A gestão da informação e do conhecimento no contexto da certificação das normas ISO 9000**. 2013. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão Estratégica da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9ZRGTL/qualidade__05_08_2015.pdf?sequence=1>. Acessado em: 28 mar. 2017.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim; TEIXEIRA, Thiciane Mary Carvalho. Fluxos de informação e linguagem em ambientes organizacionais. **Revista Informação & Sociedade: estudos**. João Pessoa, v.22, n.2, p. 151-156, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/10651/7764>>. Acessado em: 21 abr. 2017.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3 ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

YIN, Robert K. Estudo de Caso. **Planejamento e Métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. Cultura organizacional: uma revisão de literatura. **Portal dos Psicólogos**, 2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0441.pdf>>. Acessado em 02 mai. 2016.

ZENI, Eleandro Luis. **Conhecimento e linguagem: um estudo do teeteto de Platão**. 2012. 93f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppgf/wp-content/uploads/2011/10/DISSERTA%C3%87%C3%83O-final.pdf>>. Acessado em: 15 abr. 2017.

APÊNDICES – Ofício enviados aos Coordenadores dos Programas e Questionários enviados aos sujeitos da pesquisa.

APÊNDICE A – Ofício enviados aos Coordenadores dos Programas



Ofício nº XX/2017
2017

Salvador, XX de janeiro de

De: XXXX

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB)

Para: XXXX

Coordenador (a) do Programa de Pós-Graduação XXXX

Prezado (a) Senhor (a),

Apresentamos-lhe a Senhora Balbina Santos de Oliveira Pina, mestranda do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), vinculado a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com matrícula nº XXXX, sob a orientação da Profa. Dra. Lídia Boaventura Pimenta, que desenvolve a Pesquisa de Conclusão de Curso intitulada “MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso”.

No momento a mestranda encontra-se em fase de coleta de dado, neste sentido gostaríamos de contar com vossa colaboração concernente ao envio dos contatos dos docentes que compõem o Programa e dos egressos do curso durante o período de 2012 a 2016, com a finalidade de possibilitar o envio de questionários, por meio eletrônico, procedimento previsto na metodologia de sua investigação.

Ressaltamos, ainda que a referida mestranda, encaminhará um questionário, também por meio eletrônico para seu e-mail, o qual visa obter a participação do docente coordenador. Assim, solicitamos gentilmente que o responda, pois a devolutiva da coordenação do Programa é de importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Com o objetivo de facilitar a comunicação, seguem os dados da mestranda para contato, telefone: (71) XXXX-XXXX, e-mail: XXXX@gmail.com

Certos de contarmos com vossa colaboração, agradecemos desde já.

Atenciosamente,

Coordenador do GESTEC/UNEB

E-mail: gestec@uneb.br

APÊNDICE B – Questionário enviado para Discentes egressos que realizaram TCFC em formato dissertação e variado.



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso

Prezado (a) Colaborador (a)

Você está contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: "MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso", desenvolvida junto aos discentes egressos, orientadores e coordenadores de Programas de Mestrado em Educação do Brasil, modalidade profissional. Este questionário foi construído com a finalidade de investigar os formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados nos cursos de mestrado, modalidade profissional, defendidos no período de 2012 a 2016.

O critério escolhido para sintetizar os questionários, foi o de aplicabilidade geral e de caráter específico.

Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração, no sentido de fortalecer a possibilidade de concepção de instrumento para a difusão dos diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso, mencionados na Portaria Capes nº 17/2009, no âmbito da Pós-Graduação, modalidade profissional.

Endereço de e-mail

Ao responder este questionário concordo com a utilização dos resultados deste estudo, desde que sejam divulgados com total sigilo dos dados pessoais dos colaboradores da pesquisa.

() Concordo () Não Concordo

1 - O que o motivou a escolha do formato de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do mestrado Profissional em Educação?

2 - Você pesquisou estruturas de Trabalhos de Conclusão de Curso de outros Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, modalidade profissional, antes de decidir pelo formato do seu trabalho? Por quê?

3 - O detalhamento dos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso disciplinados pela CAPES, na Portaria nº 17/2009, apresentados a seguir, auxiliaram a sua escolha? Justifique. [...] 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, 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, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica (CAPES, 2009).

4- A escolha do formato do TCC interferiu na opção metodológica e composição da fundamentação teórica? De que forma?

5- Considerando os diversos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso permitidos na mencionada Portaria da CAPES, o E-book caracteriza-se como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCC do Mestrado em Educação, modalidade profissional? Justifique.

APÊNDICE C – Questionário enviado para docentes que orientaram TCFC em formato dissertação e variado.



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso

Prezado/a Professor/a,

Você está contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: "MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso", desenvolvida junto aos discentes egressos, orientadores e coordenadores de Programas de Mestrado em Educação do Brasil, modalidade profissional. Este questionário foi construído com a finalidade de investigar os formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados nos cursos de mestrado, modalidade profissional, defendidos no período de 2012 a 2016.

O critério escolhido para sintetizar os questionários, foi o de aplicabilidade geral e de caráter específico.

Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração, no sentido de fortalecer a possibilidade de concepção de instrumento para a difusão dos diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso, mencionados na Portaria Capes nº 17/2009, no âmbito da Pós-Graduação, modalidade profissional.

Endereço de e-mail

Ao responder este questionário concordo com a utilização dos resultados deste estudo, desde que sejam divulgados com total sigilo dos dados pessoais dos colaboradores da pesquisa.

() Concordo () Não concordo

1 - Considerando o disposto na Portaria nº 17/2009 da Capes, quanto aos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que podem ser apresentados nos Programas de Mestrado em Educação, modalidade profissional, há predominância de algum formato, dentre

os trabalhos já apresentados no Programa em que você é vinculado? Em caso positivo, qual a motivação para tal predominância?

2 - Quais os formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso costuma orientar no âmbito da Pós-Graduação Stricto Sensu, modalidade profissional em Educação? Justifique a opção pelos formatos de trabalhos orientados.

3 - Os mestrandos sob sua orientação são incentivados a adotar diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso, conforme orienta a Portaria nº 17/2009 da Capes? Por quê?

4 - Considerando os diversos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso permitidos na mencionada Portaria da CAPES, o E-book caracteriza-se como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCC do Mestrado em Educação, modalidade profissional? Justifique.

APÊNDICE D – Questionário enviado para os coordenadores dos Programas.



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso

Prezado (a) Coordenador/a

Você está contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: "MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: um estudo sobre os diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso", desenvolvida junto aos discentes egressos, orientadores e coordenadores de Programas de Mestrado em Educação do Brasil, modalidade profissional.

Este questionário foi construído com a finalidade de investigar os formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados nos cursos de mestrado, modalidade profissional, defendidos no período de 2012 a 2016.

O critério escolhido para sintetizar os questionários, foi o de aplicabilidade geral e de caráter específico.

Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração, no sentido de fortalecer a possibilidade de concepção de instrumento para a difusão dos diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso, mencionados na Portaria Capes nº 17/2009, no âmbito da Pós-Graduação, modalidade profissional.

Endereço de e-mail

Ao responder este questionário concordo com a utilização dos resultados deste estudo, desde que sejam divulgados com total sigilo dos dados pessoais dos colaboradores da pesquisa.

() Concordo () Não concordo

1- Considerando o disposto na Portaria nº 17/2009 da Capes, quanto aos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso que podem ser apresentados nos Programas de Mestrado em

Educação, modalidade profissional, há predominância de algum formato, dentre os trabalhos já apresentados no Programa em que você coordena? Em caso positivo, qual a motivação para tal predominância?

2 - Há discussão em relação aos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso nas reuniões do colegiado do Programa? Justifique.

3 - A Coordenação incentiva à adoção dos diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso, conforme orienta a Portaria nº 17/2009 da Capes? Por qual motivo?

4 - Considerando os diversos formatos de Trabalho de Conclusão de Curso permitidos na mencionada Portaria da CAPES, o E-book caracteriza-se como instrumento de divulgação dos diversos produtos de TCC do Mestrado em Educação, modalidade profissional? Justifique.



ANEXOS: Programações dos Encontros do Fompe

ANEXO A – Programação I Fompe

I FÓRUM NACIONAL DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

F
O
M
P
E

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com apoio do FORPRED N/NE, UNB/DF, IFSUL e UNIR/RO, sediará nos dias 21 e 22 de março de 2014 o I Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE).

O Evento tem como objetivo dar continuidade aos encaminhamentos referentes ao “Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais em Educação” apresentado no FORPRED em setembro de 2013.

Programação:

- **21/03/2014 – Mesa redonda sobre Mestrado Profissional em Educação com:**

Prof. Dr. Atson Fernandes – UNEB/BA

Profª Drª. Bernardete Gatti – FCC/DF

Profª Drª. Marli André – PUC/SP

Prof Dr. Bernardo Kipnis – UNB/DF

Profª Drª. Cristhianny Barreiros – IFSUL/RS

- Inscrição e credenciamento (gratuitos): 10h às 12h.
- Mesa e discussões: 14h às 18h.
- **22/03/2014** – Composição de Grupos de trabalho e elaboração de um documento acerca das demandas e especificidades do MPE.
- Atividades em grupo: 08h às 12h e das 14h às 18h.

Endereço do I FOMPE: Hotel Vilamar – Av. Amaralina, Bairro: Amaralina/SSA-BA.

Confirmação de reservas: até 14 de março através do e-mail gestec@uneb.br.



ANEXO B – Programação II Fompe



II Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação - II FOMPE

13 DE ABRIL

8.30 hs : Conferência com Manuel Palácios (Secretário de Educação Básica MEC)

10:00 hs Coffee break

10:30 hs Conferência com Samira Zaidan (Coordenadora Adjunta de mestrado profissional Capes)

12:00 Almoço

13 :30hs : Grupos de Discussão Temáticas: GDT1 : Parametrização da produção técnica GDT 2 : Critérios avaliativos do mestrado profissional

15 :00 hs Coffee break 15 :30 hs Grupos de Discussão Temáticas: GDT3 : Estabelecimento de rede colaborativa entre os MPs GDT4 : Financiamento dos MPs

14 DE ABRIL

8 :30 hs : Grupos de Discussão Temáticas : GDT1 : Parametrização da produção técnica GDT 2 : Critérios avaliativos do mestrado profissional

10:00 hs Coffee break

10 :30 Continuação dos GDTs

12 :00 Almoço

13 :30hs : Grupos de Discussão Temáticas: GDT3 : Estabelecimento de rede colaborativa entre os MPs GDT4 : Financiamento dos MPs 15 :00 hs Coffee break

15 :30 Continuação dos GDTs

16 :00 Elaboração final de documentos sobre os temas dos GDTs

17 :00 Encerramento



III FOMPE -

Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação

UNINOVE



PROGRAMAÇÃO DO III FOMPE

III FÓRUM NACIONAL DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

O FOMPE é um Fórum, sem fins lucrativos, que congrega os Programas de Pós-Graduação em Educação, Mestrados Profissionais, através de seus coordenadores, professores, pesquisadores e estudantes, o qual tem por finalidade fortalecer a discussão acerca dos MPE no cenário nacional da pós-graduação em Educação; discutir sobre as instâncias representativas da pós-graduação *stricto sensu* nesta área; ampliar o entendimento e os processos que permeiam a avaliação quadrienal e; consolidar uma rede de discussões e de aprendizagens sobre a Pós-Graduação no Brasil.

Este III FOMPE é a continuidade das reflexões que vêm se materializando sobre os MPE desde os anos 2014 e 2015 (Salvador/Ba e Juiz de Fora/MG) inicialmente, com 13 programas e hoje com 38 cursos, em funcionamento, distribuídos nas cinco regiões do Brasil.

DATA DO EVENTO: 11 e 12 de abril de 2016.

PÚBLICO ALVO: coordenadores, professores, pesquisadores e estudantes.

INSCRIÇÃO: Gratuita e no local do evento.

LOCAL DO EVENTO: Universidade Nove de Julho (UNINOVE – UNIDADE MEMORIAL), localizada na Avenida Dr. Adolpho Pinto, 109 - Barra Funda, São Paulo – SP.

Dia 11 de abril

- 8h às 9h– Abertura do Evento

Composição da Mesa de Abertura: Reitor da UNINOVE Prof. Eduardo Storópoli, Pró-Reitora Acadêmica da UNINOVE Prof^a. Maria Cristina Barbosa Storópoli e o Coordenador do MPE da UNINOVE Prof. Jason Ferreira Mafra

- 9:00h às 12:00h -ANPED como Associação Representativa dos Programas de Pós-Graduação em Educação: espaços e articulações com os Mestrados Profissionais da Área de Educação

Convidadas: Profa. Profa. Vera Lúcia Jacob Chaves - (ANPED)

Mediadora: Profa. Márcea Andrade Sales (UNEB)

Intervalo: 12h às 14h– Almoço

- 14h às 16h - Avaliação Quadrienal dos Programas de Pós-Graduação da Área de Educação: especificidades dos Mestrados Profissionais da Área de Educação

Convidado: Professor Romualdo Luiz Portela de Oliveira (CAPES)

Medidores: Professores Tânia Maria Hetkowski (UNEB) e Marcos Tanure Sanabio (UFJF)

Intervalo - Lanche

- 16h 30m às 18h – GRUPOS DE TRABALHO

1. Trabalho de conclusão de curso, características de projeto de pesquisa e intervenção
2. Linhas de pesquisa e ação/intervenção: um problema de designação?
3. O processo de orientação e os contextos profissionais dos estudantes
4. Expansão dos Mestrados Profissionais e demandas de oferta
5. Metodologia da pesquisa em mestrados profissionais: experiências e práticas
6. Produção científica dos MP
7. A pesquisa nos Mestrados profissionais da Área de Educação

Dia 12 de abril

- 9h às 10h – Apresentação e sistematização dos resultados dos Grupos de Trabalho do dia anterior

Intervalo – Lanche

- 10h 15min às 12h - FORPRED: Fórum Nacional e Instância Representativa dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: protagonismo dos Mestrados Profissionais

Convidados: Professores José Gonçalves Gondra ou João Figueiredo (FORPRED) – a confirmar

Medidora: Professora Flavia Werle (UNISINOS)

Intervalo Almoço

14h às 15h – Destaques das principais reflexões produzidas no III FOMPE.

15 h – 16h - Encerramento



IV FOMPE - Cenários da Pós-graduação no Brasil

Discute a Pós-graduação no Brasil, tendo em vista os Mestrados Profissionais em Educação na Quadrienal CAPES 2013-2016. Problematiza políticas de pesquisa em Programas *stricto sensu*. Debate a articulação do FOMPE e entidades representativas de ensino e pesquisa na Pós-graduação.

PROGRAMAÇÃO

23 de março (5ª feira)

08h30 - Mesa de Abertura - Auditório FAE/UFMG

09h30 - Normatização Quadrienal CAPES 2013-2016/MPE

Profa. Dra. Nádia Fialho - UNEB

Prof. Dr. Romualdo Portela - USP/CAPES [videoconferência]

Profa. Dra. Tânia Hetkowsky - UNEB [mediação]

11h00 - Grupos de Trabalho [GT]

Quadrienal CAPES nos MPE

14h00 - Metodologias e Pesquisas em MPE

Profa. Dra. Laurizete Passos - PUC/SP

Profa. Dra. Maria Roseli Sá - UFBA

Profa. Dra. Salete Barbosa - UFPB

Profa. Dra. Silvana Gritti- PPGEduc - UNIPAMPA

16h00 - Grupos de Trabalho [GT]

Quadrienal CAPES nos MPE

24 de março (6ª feira)

08h00 - MPE no Brasil

Profa. Dra. Márcea Sales - UNEB

Profa. Dra Nilma Soares - UFMG

10h00 - Grupos de Trabalho [GT]

Encaminhamentos para o FORPRED

14h00 - Grupos de Trabalho [GT]

Encaminhamentos para o FORPRED

16h00 - Apresentação das discussões sistematizadas nos Grupos de Trabalho

17h00 - Encerramento

**Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
23 e 24 de março de 2017
Belo Horizonte - MG**

