

**MESTRADO PROFISSIONAL: PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA *STRICTO SENSU* PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

**DAYSE KELLY BARREIROS DE OLIVEIRA <sup>1</sup>, ELLEN MICHELLE  
BARBOSA DE MOURA <sup>2</sup>, KÁTIA AUGUSTA PINHEIRO CORDEIRO  
CURADO SILVA <sup>3</sup>**

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília e professora da da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. daysekb@gmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. ellenmou@gmail.com.

3 Pós-doutora em educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e professora da Universidade de Brasília. katiacurado@unb.br

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discutir a origem e a consolidação dos mestrados profissionais do Brasil e como estes vem se configurando no cenário da formação continuada de professores da educação básica. Para isso, como estratégia metodológica tem-se a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com instituições que regulam e possibilitam debate sobre o assunto. Como considerações, tem-se que o Mestrado Profissional na formação de professores da educação básica está em meio a um percurso histórico em que algumas são as possibilidades de encaminhamentos, desde uma prática voltada para uma formação pragmática, até uma ação que pode coadunar formação de pesquisa aliada a questão profissional, devido ao caráter flexível e adaptável.

**Palavras-chave:** Mestrado profissional, Formação continuada, Pós-graduação, Educação Básica.

**PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE: *STRICTO SENSU*  
CONTINUING EDUCATION PERSPECTIVE FOR THE BASIC EDUCATION  
TEACHER**

**ABSTRACT**

This article aims to discuss the origin and consolidation of professional master's degrees in Brazil and how they have been configured in the scenario of continuing education of basic education teachers. For this, as methodological strategy is the bibliographical

research, documentary and interviews with institutions that regulate and enable debate on the subject. Considerations include that the Professional Master's Degree in the education of basic education teachers is in the middle of a historical path in which there are some possibilities of referrals, from a practice aimed at a pragmatic formation, to an action that may be in line with research formation. allied to the professional issue, due to its flexible and adaptive character.

**Keywords:** Professional Master, Continuing Education, Postgraduate studies, Basic education.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores da educação básica pode acontecer por meio de cursos livres, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. No artigo 44, inciso 3, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define que a pós-graduação compreende programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Sobre a formação continuada, a mesma lei define que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013), parágrafo esse incluído pela Lei n. 12.796, de 2013. Ou seja, a lei que organiza a educação no Brasil considera a pós-graduação *stricto sensu* como forma de formação continuada.

Dentre os tipos de pós-graduação disponíveis, o artigo foca na *stricto sensu* que está em crescimento, pois o número de títulos de mestrado e doutorado concedidos por instituições brasileiras mais que triplicou entre 2000 e 2017, atingindo a marca de 122.295 estudantes (76.323 de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado), segundo último dado disponibilizado pela Capes (BRASIL, 2017). Contudo, esse crescimento não atende à demanda de formação, pois muitos desejam realizar e não são contemplados por causa do número incipiente de vagas disponibilizadas ou por falta de condições para sua realização e, por isso, nem sequer tentam (BARREIROS, 2013). Nesse interim, tem-se que o Ministério da Educação

(MEC), ao longo do ano de 2019, vem sofrendo corte de orçamento, o que pode dificultar ainda mais essa questão (CAMPOREZ, 2019).

A pós-graduação é alvo de discussões diversas no campo educacional, porquanto esse tipo de formação continuada tem caráter prospectivo e de produção de conhecimento, bem como suprir lacunas deixadas pela formação inicial (BRASIL, 2005). Um dos documentos que se destaca nessa seara é o Plano Nacional de Educação (PNE), já que traz metas sobre a temática, das quais, enfatizamos a 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores - e a 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Essas metas fomentam políticas públicas na tentativa de serem atingidas e podem possibilitar formação mais estruturada dos profissionais da educação.

Dentro da formação *stricto sensu* ofertada aos professores da educação básica, existem duas modalidades: a acadêmica e a profissional. A mais antiga, acadêmica, segundo Sucupira (1980), inicia em 1931 com a Reforma Francisco Campos e tem como objetivo modernizar a universidade brasileira, ademais, começa a ser nomeada pós-graduação na década de 50. Já a profissional é mais recente, pois o precedente está no parecer Sucupira de 1965 e a discussão, mais específica, data de 1998 (BRASIL, 1998), depois acontece a Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002, que autoriza e regulamenta os cursos nesse formato.

O mestrado profissional se efetiva na área de Educação em 2009 (Portaria nº17/2009) para o professor da educação básica e se constitui por dois tipos: ensino e educação. O surgimento do mestrado profissional aumentou o número de vagas para os professores da educação básica que desejam ingressar no mestrado/doutorado, por isso, faz-se importante estudos sobre a temática, pois ainda são incipientes.

Diante disso, a questão que norteia a pesquisa versa sobre qual a origem e como o mestrado profissional vem se consolidando no Brasil como possibilidade de formação continuada de professores da educação básica? O objetivo geral é discutir sobre a origem e a consolidação dos mestrados profissionais para professores e como estes vêm

se configurando no cenário da formação continuada de docentes da educação básica. Como objetivos específicos: analisar como se deu a criação e a consolidação do mestrado profissional no Brasil; compreender a relação entre o mestrado profissional e a formação continuada de professores da educação básica através do estudo bibliográfico e portarias, e entender o formato do mestrado profissional em educação e suas possíveis implicações.

A metodologia escolhida para o alcance dos objetivos propostos foi a análise das portarias e documentos sobre a criação do mestrado profissional, bem como entrevistas com representantes de instituições/entidades ligadas a formação de professores e a pós-graduação no Brasil: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) representada pelo professor Luiz Lira, Coordenador Geral de Programas e Cursos em Educação à Distância (EaD) da Diretoria de Educação a Distância (DED); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entidade que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, pela presidente Andrea Gouveia.

A análise dos documentos é fundamentada em Shiroma, Campos e Evangelista (2004) que, sumariamente, defendem a necessidade de olhar investigativo e cuidadoso sobre os textos oficiais para ler o que dizem, mas também captar o que não dizem e relacioná-los com a realidade econômica e social, com viés investigativo e problematizador.

É importante demarcar que, para analisar as entrevistas, considerou-se as construções ideológicas e suas determinações históricas, culturais, sociais com base na perspectiva materialista. As entrevistas foram individuais, o que possibilitou o aprofundamento em algumas questões e “compreender as redes de significado a partir do ponto de vista do outro, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias” e não de ser interrompido enquanto essa lógica não puder ser compreendida (DUARTE, 2002, p. 145).

Considerar os mestrados profissionais como objeto de estudo, para investigar suas possibilidades de contribuir para a qualidade da educação, parece-nos crucial no atual cenário em que estes cursos representam um importante investimento da Capes na formação continuada de professores no âmbito da pós-graduação.

## 2 MESTRADO PROFISSIONAL: ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO

O mestrado profissional é uma modalidade de formação *stricto sensu*, que tem como objetivo suprir as demandas sociais, políticas e econômicas associadas à qualificação de trabalhadores em serviço. O movimento de criação dos mestrados profissionais se inicia pelo Parecer nº 977/65 de Newton Sucupira, que define como base de estruturação da pós-graduação o formato acadêmico. Esse mesmo parecer destaca a necessidade da pós-graduação como possibilidade de alcance de competências superiores para especializações científicas ou profissionais.

No documento *Capes: Metas da Atual Gestão*, divulgado em 1995, foi destacada a “necessidade de flexibilização do modelo de pós-graduação, em particular o nível de mestrado, para atender a demandas oriundas do mercado não acadêmico” (BARROS, VALENTIM e MELO, 2005, p.125), promovendo assim o “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado”, resultando na publicação da Portaria nº 47 da Capes, revogada pela Portaria nº 80 de 1998. Acerca desse fator, Ribeiro (2006) enfatiza que o mestrado profissional passa a fazer parte da legislação brasileira por meio do poder regulamentar da Capes.

A Portaria dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais entre outras providências, reorganiza e especifica as orientações para requisitos e enquadramentos das propostas. O documento considera a necessidade da formação de profissionais pós-graduandos aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem, preferencialmente, um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística. Enfatiza, também, a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo mestrado que enfatiza o aprofundamento da formação científica ou profissional realizada na graduação, não esquecendo da manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu*, consistentes com a feição peculiar do mestrado dirigido à formação profissional.

A busca por conhecimento aplicado por meio de formação compatível com o exercício profissional está impulsionando a multiplicação desses cursos em todo o país. Segundo dados GeoCapes (BRASIL, 2017), o número desses programas praticamente triplicou em seis anos, saltando de 247 para 703. Em 2010, calculavam-se 247

mestrados profissionais e 1.091 mestrados acadêmicos. Em 2016, a proporção já era de 703 para 1.292, respectivamente. Entre 2017 e 2018, constatou-se a existência de 838 programas de mestrados profissionais, enquanto o acadêmico apresenta 3.722 em diferentes áreas, ou seja, em oito anos houve um crescimento de mais de 300% desses cursos.

No que tange à consolidação, em 2006 é constituído o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF), sendo um passo importante para o impulsionamento dessa modalidade. Tem o objetivo de estabelecer diálogo entre os coordenadores dos mestrados profissionais do país, os representantes da Capes e da sociedade civil organizada. Os encontros nacionais ocorrem periodicamente para avaliar e propor ações para construção da excelência e sustentabilidade. Segundo Giacomazzo e Leite (2014, p. 482), “ações políticas desse fórum articulam-se por meio do “Movimento Nacional em Defesa do MP nas IES Públicas, integrando a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania; a Comissão de Educação; e a Comissão de Finanças e Tributação”.

O ano de 2009 é decisivo, uma vez que a Capes lança a Portaria nº17/2009, a qual dispõe sobre esses cursos no âmbito dessa instituição, como uma modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, traz a preocupação com o perfil de egresso: um profissional capaz de se apropriar, atualizar e aplicar conhecimento, a partir de fundamentos científicos, para que, dentre outros objetivos, proponha “inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos” (BRASIL, 2009, p. 20). Em suas considerações, aponta a necessidade de atender, particularmente, nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados, sendo assim, afirma a relação direta do mestrado profissional com o mercado de trabalho.

Sobre o acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, a Capes se encarrega de observar a estrutura curricular clara e vinculada a sua especialidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano.

Outro ponto a ser destacado no documento é a exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação,

projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele.

Em 2017, a Portaria n. 389/2017 revoga a n. 17/2009 e institui que:

São objetivos do mestrado e doutorado profissional: I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL, 2017, p.61)

A principal instituição que colabora para a consolidação do mestrado profissional no Brasil é a Capes, pois regulamenta e avalia os programas de pós-graduação *stricto sensu* profissionais. Como o foco do trabalho é pensar a formação de professores da educação básica na modalidade profissional, faz-se importante aprofundar as discussões acerca do Mestrado Profissional em Educação (MPE).

### 3 OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

O mestrado em educação tem o mesmo percurso dos outros mestrados profissionais. Diante disso, o foco agora será explicitar, com maior detalhamento, como vem acontecendo sua consolidação.

Em 2011, o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Anped (FORPREd) elabora um parecer por meio do qual busca esclarecer sobre a concepção de mestrado profissional a ser oferecido à qualificação dos professores da educação básica, apontando objetivos do curso, forma de organizar currículo, trabalho de conclusão de curso, perfil do estudante, importância da pesquisa, questão orçamentária, entre outros.

Em 2012, o FORPREd publica um documento com o intuito de subsidiar a discussão sobre MPE da Capes, que enfatiza alguns aspectos como o impacto da implementação dos mestrados profissionais sobre o mestrados acadêmicos, a razão se dá

porque as instituições (privadas/confessionais) podem ser induzidas a priorizar o formato profissional, por conta do menor custo e o fomento que estava sendo prometido a quem oferecê-lo. O documento alerta para uma possibilidade de extinção do formato acadêmico, deixando de ser uma fase preparatória para o doutorado. Outro possível impacto está nos cursos de especialização, já que se aproximam em termos de proposta e exigências, só que perdem frente ao valor do título de mestre. E, o terceiro e último impacto, é sobre a qualificação do docente do ensino superior que, com o título de mestre, obtido em uma formação mais aligeirada sem a vivência da prática da pesquisa, terá as mesmas condições legais de docentes com título de mestre acadêmico para concorrer e ingressar na docência do ensino superior.

Já em 2013, o FORPREd publica o Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação da Capes com o objetivo de caracterizar os programas de pós-graduação que oferecem mestrado profissional em educação, buscando compreender os percursos, as condições, as necessidades, os desafios, as perspectivas e as proposições dos MPE no Brasil. Isso foi feito através de um levantamento em documentos e por coleta de dados, por meio do envio e análise de um questionário aos programas.

Os MPE podem e devem buscar parcerias, como fazem os acadêmicos, pois estas parcerias possibilitam a construção de redes colaborativas à busca de proposições para a Rede Pública e, conseqüentemente, ampliar as perspectiva da melhoria da qualidade da Educação Básica, já que o diferencial do MPE para o mestrado acadêmico é o redimensionamento da Pesquisa Aplicada e a ela são agregados pressupostos epistêmicos e metodológicos que lhe conferem reconhecimento acadêmico e profissional na área de Educação, ressaltando a importância de estabelecer uma rede de parcerias com o objetivo de garantir a consolidação dos Programas *stricto sensu* (FORPREd, 2013, p.18).

Segundo Hetkowski e Dantas (2016, p. 91), por meio dos encontros do FORPREd, acontece o fortalecimento dos representantes dos programas de pós-graduação em educação (profissional) e a sua articulação. Com isso, acontece a “criação de um fórum específico para pautar as discussões e estratégias de reconhecimento, crescimento, integração nacional e mediações com órgãos reguladores e de fomento, denominado Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE)”.

O FOMPE tem importância significativa para o fortalecimento dos MPE's em Educação, pois é um fórum que visa fortalecer a discussão e a sua identidade, esclarecendo sua função na formação do profissional da educação e incentivando a

pesquisa aplicada nos espaços educacionais, além de criar rede colaborativa para a sua promoção (FOMPE, 2015). Foi criado em 2014 com reuniões anuais com vistas a acompanhar, fortalecer e consolidar a história do mestrado profissional em educação. Tem como objetivo principal a divulgação e a difusão do conhecimento científico e acadêmico na área de educação focando em práticas inovadoras formais e não formais e a garantia da imersão dos pesquisadores nos ambientes educacionais fortalecendo a parceria entre universidade e redes educacionais.

Uma das discussões feitas pelo FOMPE é a importância de entender o MPE como uma flexibilização no modelo de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil que não significa menos rigor científico e acadêmico e, sim, a ampliação das perspectivas existentes com pressupostos mais interventivos. Em seu sítio, publiciza sobre programas de pós-graduação em educação no formato profissional que já organizaram revistas e periódicos, são elas: Revista Pesquisa e Debate em Educação, Plurais Revista Multidisciplinar da UNEB, Revista Ciências Humanas da Universidade de Taubaté, EDUCA Revista multidisciplinar em educação da Universidade de Rondônia e a PLURAIS Revista Multidisciplinar: inserção social na pós-graduação.

No IV FOMPE, realizado em 2017, aponta-se que o MPE tem relação direta com a formação do professor da educação básica e que os resultados desse nível de ensino ainda são desafiadores. Diante disso, propõe que o MPE tenha assegurada modos de

(a) atendimento às demandas sociais, organizacionais ou profissionais do campo; (b) alcance aos sistemas estaduais e municipais, e respectivas bases regionais e locais; (c) solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação; e (d) elevação dos indicadores educacionais e de desempenho dos sistemas educacionais (FOMPE, 2017, p.2)

O documento termina dando sugestões de pauta a serem consideradas com urgência pela Capes, são elas: participação dos MPE's nas comissões de Avaliação Quadrienal; Ampliação de compartilhamento de docentes entre programas; a inexistência dos Doutorados Profissionais como um dificultador de composição do quadro docente; Aprofundamento do debate sobre a Pós-graduação Profissional na perspectiva da afirmação das suas especificidades, especialmente, aquelas que dizem respeito ao campo da Educação.

Outro ponto a se discutir é sobre a mudança estrutural e organizacional da Capes nos últimos anos, a atuação dessa instituição direciona-se também para a educação

básica, visto que este nível de ensino tem apresentado resultados desanimadores no cenário atual brasileiro, por isso tem ações pensadas com objetivo de melhorar a situação da educação básica, essas visam aproximar os professores do ensino básico ao contexto acadêmico da pós-graduação.

Um dos programas de formação exclusiva para professor da educação básica é o ProEB, este é regulamentado pela Portaria Capes n. 209, de 21 de outubro de 2011. É iniciativa do MEC e da Capes em relação à política nacional destinada à formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2011). O referido Programa tem como cursos o grupo de Mestrados Profissionais em Rede Nacional, acontece na modalidade semipresencial e sua gestão se dá pela Coordenação Diretoria de Educação a Distância.

Para participar do ProEB, a pessoa precisa ser docente das redes escolares públicas de educação básica para poder concorrer a bolsa de estudos fornecida pela Capes. A responsável pela formação precisa ser uma Instituição de Ensino Superior credenciada com comprovada atuação no meio acadêmico. Há onze mestrados profissionais que o integram. Constitui-se como uma possibilidade de bolsa de estudo para os estudantes de mestrado profissional.

Segundo relatório do FORPREd (2012):

o eixo da formação de professores da rede pública da Educação Básica, durante o MP, deveria incluir estudos, teorizações e investigações dos professores acerca de problemas e desafios de sua realidade imediata, podendo priorizar a própria prática profissional. As disciplinas e atividades curriculares do MP poderiam dar suporte a esse processo de formação mediado pelo estudo e investigação da prática profissional. Isso implica construir inter-relações entre as práticas formativas dos formadores e as demandas das práticas profissionais (FORPREd, 2012, p. 5).

Sumarizando, o mestrado profissional configura-se como formação que nasceu por uma demanda de mercado e tenta coadunar formação acadêmica de qualidade voltada para as questões econômicas, tem caráter flexível e adaptável, pois pode apresentar-se de maneiras variadas, um exemplo disso é a flexibilização do tempo de formação, pode variar de no mínimo um ano até dois, outro exemplo é sobre o trabalho de conclusão, que pode apresentar cerca de 20 formatos. O MPE tem suas especificidades e o FOMPE tem papel diferenciado para a sua consolidação.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Diante do objetivo deste artigo, vale destacar que a formação *stricto sensu* para o professor da educação básica tem relevância ímpar e está diluída entre os dois formatos, pois existem professores realizando mestrado/doutorado acadêmicos e outros na modalidade mais recente, sendo que a ampliação dessas modalidades significou aumento de oportunidade para os professores.

Os números deixam claro não só o aumento de pessoas fazendo a formação, como a existência de uma demanda reprimida e problemas em relação à questão do financiamento. Nas palavras da representante da Anped, Andrea Gouveia, “Acho que tem que ter política pública, tem que ser gratuita nas instituições públicas, tem que ter mais oferta nas instituições públicas.” Na mesma direção, o representante da Capes destaca que: “E por onde temos ido, a procura é enorme. (...) Nós temos demanda e não temos como aumentar as vagas... Hoje temos 25 mil vagas, por conta da demanda ela deveria dobrar. Se tivéssemos mais recursos, por conta da demanda latente ela dobraria.”

A criação do mestrado profissional está inserido no contexto neoliberal por meio do qual as necessidades do mercado são amplamente consideradas na tomada de decisões e uma das questões que o capitalismo demanda é a formação que leva em consideração a prática do sujeito e, ao mesmo tempo, tenha como um dos focos a aplicabilidade e o retorno para o mercado via soluções para problemas existentes. Pensando na configuração atual, o plano de formação humana recebe influências de um enquadramento do novo tipo de trabalhador requerido pelo capital, conformando-o para a perspectiva da empregabilidade e do empreendedorismo. Além das premissas da eficiência e eficácia que criam categorias como polivalência, abstração, novos comportamentos e atitudes que encobrem o processo de exploração, tornando-o menos visível e consciente (FREITAS, 1998).

Na entrevista com o representante da Capes: Luiz Lira traz essa questão para debate quando afirma que pensa muito na análise de impacto no mercado, como exemplo, ele cita que a experiência profissional do sujeito deve ser amplamente considerada nos cursos de mestrado profissional, principalmente nas áreas mais técnicas, como engenharia e economia, nas palavras dele “produtos finais poderiam ser projeto aplicados. Eu penso sempre no resultado final”. Ele compara o tipo de produção feita no acadêmico como produtora de pouco impacto no mercado: “se nós fizemos um

comparativo de custo-benefício daquilo que uma pesquisa no *stricto sensu* e o impacto dela no mercado, a gente vê que é ainda muito baixa”.

Outro ponto de análise é a questão do financiamento para o mestrado no formato profissional, pois, no âmbito geral, não tem financiamento específico pelos órgãos do governo e o pressuposto é que o próprio mercado promoveria o financiamento a partir de interesses específicos, o que até acontece, mas em grau muito menor do que esperado. Na contramão, o programa de mestrado profissional específico para a formação do professor da educação básica possui financiamento, mas ainda assim, está longe de ser o ideal.

As questões teóricas e as duas entrevistas colocam o quesito orçamentário em pauta, pois as políticas de governo não conseguem garantir o diálogo entre os ministérios para efetivar o que está proposto nas leis, já que, sem dinheiro, algumas ações se tornam inviáveis. Exemplo disso, é a meta 16 do PNE que, segundo acompanhamento do Observatório do PNE, não será cumprida no prazo. A Anped tem defendido que, independente do formato, é preciso financiamento. O representante da Capes entende ser necessário recursos, mas afirma que, quando há retração orçamentária, o atingimento das metas fica prejudicado. Nas suas palavras, “é preciso ter um alinhamento entre a questão orçamentária que vai fazer com que a política aconteça e o objetivo, vamos dizer assim quantitativo, que eles colocam na meta do PNE que precisa ser melhor pensado.”

Importante frisar que, de fato, a Capes aparece como a principal organizadora e promotora da formação *stricto sensu* no Brasil, pois ela regulamenta e amplia as possibilidades de formação. A partir da década de 90 também criou programas que incentivaram o aumento de egressos de professores da educação básica na formação *stricto sensu*, dentre os quais se destaca o ProEB, em 2009. Lira afirma que a Capes tem como vocação a formação de quadros, recursos humanos e, mesmo antes da criação do ProEB, já existiram programas voltados para a formação continuada de professores, dos quais ele cita:

Subprograma de Educação para Ciências, que era uma linha de financiamento no âmbito do PADCT (Programa de Apoio e Desenvolvimento Científico Tecnológico) então, tinha a linha de formação de recursos humanos que era para a Capes. Dentro dessa linha de formação, tinha esse programa que era direcionado a formação de professores de ensino de Ciências e Matemática. Na oportunidade era mestrado, doutorado na área de ciências para professores, então tinha essa vocação. Nos anos 90, um outro programa, também de formação continuada, foi o ProCiências, que

funcionava 27 estados da federação, mas ele não chegava até mestrado, ia até o nível de especialização. Era qualificação dos professores dos 27 estados, eram construídas algumas redes de ensino de formação, sempre com a participação das Universidades em cada estado. (...) E aí, por conta dessa tradição, trouxeram os mestrados profissionais, foram criados aqui na Capes. (Entrevista – Capes)

Outrossim, a questão do formato do mestrado profissional também é ponto de análise, pois os documentos tentam garantir uma configuração específica em alguma instância diferenciado do acadêmico, pois isso pode contribuir para a consolidação desse formato. Como principais pontos diferenciais, tem-se a flexibilidade em relação ao tempo, forma diferencial quanto ao tipo de conteúdo e como é abordado, maior quantidade de possibilidades de produtos finais do curso, a relação direta entre o produto final e a aplicabilidade que o mesmo possui.

Como essa modalidade é historicamente nova, os fóruns diretamente ligados ao *stricto sensu*, tais como FORPREd, FOPROF e FOMPE, em seus encontros anuais, trazem em sua pauta, de modo constante, essas discussões. A exemplo disso, no último encontro do FOPROF (2018), uma das questões de pauta foi a necessidade da discussão acerca do alargamento do tempo máximo do MP, pois a maioria dos discentes realizam essa formação sem as condições ideais em termo de afastamento e financiamento.

Ademais, a flexibilidade do tempo e a questão da formação semipresencial trazem, na opinião de Lira, duas potencialidades importantes: a interiorização e a possibilidade de que o professor realize o mestrado trabalhando. O que pode precarizar tanto a formação quanto as condições de trabalho. Já a representante da Anped, defende que o professor tire licença, porém mantenha o vínculo e tenha direito à bolsa, o que garante mais tempo de dedicação para o ato de pesquisar.

E se quisermos pensar esses dois lugares como espaço de formação, e pensando os 2 milhões de professores da educação básica, é preciso pensar as formas de expansão, a gente tem que pensar em uma política mais consistente para os dois. (Entrevista, ANPED)

A possibilidade de um formato mais flexível e voltado para o mercado de trabalho pode causar certa desconfiança por parte de algumas organizações e concordância em outras. Como exemplo disso, podemos citar os documentos do FORPREd quando enfatizam o fato do MP estar mais relacionado às demandas da prática e a flexibilidade como possibilidade de formações pragmáticas.

O termo pragmatismo é um daqueles termos filosóficos polissêmicos, para os quais o primeiro passo na análise costuma ser o levantamento de sua origem etimológica. Recorrendo à etimologia, aprendemos que o termo vem do grego *prámatiké*, significando “conjunto de regras ou fórmulas que regulam as cerimônias oficiais ou religiosas” (WEISZFLOG, 1998, p. 1679). Então o pragmatismo filosófico, originalmente, deveria ser entendido como a consideração das questões filosóficas a partir de determinadas regras ou fórmulas reguladoras. Não obstante, há outro significado segundo o qual essa doutrina consistiria na “consideração das coisas a partir de um ponto de vista prático” (WEISZFLOG, 1998, p. 1679).

Nesse sentido, um indivíduo pragmático é aquele que não se prende de antemão a princípios ideológicos ou fundamentações metafísicas, mas sim lida com as questões tendo em vista suas consequências práticas. Essas duas definições, conquanto não sejam mutuamente excludentes, acabam informando duas visões diferentes de filosofia: uma mais normativa e outra mais utilitária. A ideia de formação de professores na perspectiva do conceito no viés utilitário. Isso significa que, por um lado, o expediente certamente tem sua utilidade prática e, por outro, trata-se de uma regra ou de uma fórmula para lidar com questões que demandam uma solução.

Autores como Dewey (1959), Tardiff (2002), Schon (2000) e Zeichner (1993), cada qual à sua maneira, apresentam questões relevantes para formação de professores considerando o *locus* de formação e a relação entre os professores de diferentes níveis de atuação. Schon e Zeichner falam do distanciamento existente entre os professores das universidades e os professores das escolas, distância reforçada nas pesquisas e demandas por uma aplicação na prática. No entanto, qual é o ponto de partida da formação do sujeito para eles? A prática! Interessante pensar que esse é ponto de partida para pragmatismo e para o materialismo. Não há mudanças sem a ação.

Para a filosofia pragmatista, o homem é um sujeito em formação, isso aparece em muitos pensadores, se ela for democrática, vai se preocupar com o direito de todos. A reflexão é uma construção de um pensamento abstrato. Por isso que na formação de professores aparece o professor reflexivo (é o que pensa a sua prática). O que vai validar no pragmatismo, se essa experiência é a verdadeira? A reflexão tem que chegar numa prática que seja a verdade da experiência. Qual é a experiência verdadeira? A que deu certo! Por isso, a experiência útil é o que consolida. Respostas imediatas para os

problemas, não é para mudar o real, mas para se adaptar ao projeto que já existe. Quando falamos de uma perspectiva pragmática para compreender o real, temos que entender que ele é válido. No dia a dia, precisamos de respostas imediatas, precisamos ser pragmáticos, mas é difícil ser assim o tempo todo, pois há uma restrição do processo de reflexão.

Na formação de professores, Kuenzer (2011) vislumbra a possibilidade desafiadora de ascender a vã consciência da neutralidade das políticas e propostas de formação, considerando, assim, o espaço de formulação e implementação de políticas enquanto um campo de disputas. Fundamentada no referencial marxista, ela infere que, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação, no capitalismo não há um projeto único, ou neutro, de formação de professores. Entretanto, a autora julga que, apesar disso, “o campo da formação de professores tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe” (KUENZER, 2011, p. 669). Assim, se há projetos pedagógicos contraditórios, “não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão de trabalho, visando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação” (KUENZER, 2011, p. 670).

O mestrado profissional, quando pensado e explicitado nos documentos supracitados (tais como, Portaria da Capes nº 080/1998, que dispõe sobre o reconhecimento desses mestrados, a Portaria normativa nº 17, sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES), aparece voltado a atender diferentes necessidades do mercado de trabalho.

No ideário do senso comum existe a premissa de que os mestrados e doutorados acadêmicos contribuem para a máxima da formação docente sendo vista como muito “teórica” e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essa apreciação, corroborada por organismos internacionais, só faz sentido, evidentemente, frente às novas exigências de preparação das pessoas para um mercado mais competitivo e globalizado, como dito anteriormente.

Para Freitas (2007, p.1215), o novo receituário da formação incluía: universitarização/profissionalização apressada (seria uma forma de qualificar melhor a

formação e encaminhá-la para a profissionalização), a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências. Essa “universitarização<sup>1</sup>” aligeirada suprime as experiências bem-sucedidas ocorridas e se coloca como se nada existisse como formação em nível superior. Ao desprezar os saberes epistemológicos e teóricos, torna-se distante a possibilidade de formar um profissional crítico, analítico e que possa dar conta dos processos sociais e políticos vivenciados pelos agentes sociais.

Por outro lado, segundo Ostermann e Rezende (2015), há de se perceber que ocorreram mudanças na área acadêmica no que diz respeito ao papel dos cursos de mestrado profissional em ensino. Antes vista com desconfiança e resistência pela área de educação, a formação de professores em serviço no âmbito dos mestrados profissionais em ensino, nos dias de hoje, é reconhecida como um caminho importante para melhorar a educação brasileira pela Capes e pela comunidade acadêmica, compreendendo tanto a área de Educação como a área de Ensino.

No documento “Comunicado Conjunto Nº 001/2013 – Áreas de Ensino e de Educação – Perspectivas de Cooperação e Articulação” (BRASIL, 2013), percebe-se a ênfase na formação de professores e a esperança depositada nos mestrados profissionais para responder às demandas da educação “para o desenvolvimento brasileiro”, e para enfrentar obstáculos e desafios como “a universalização e qualificação da Educação Básica”. No entanto, essas afirmativas podem ser consideradas, no mínimo, apressadas, na medida em que ainda continua válida a observação de Ostermann e Rezende (2009, p. 69) de que seria necessária “uma reflexão aprofundada sobre a natureza dos cursos de mestrado profissional em ensino e sobre seu possível impacto na sociedade brasileira”, questão ainda praticamente ausente da produção acadêmica das áreas de Educação e de Ensino. Segundo documento do FOPROF (2018), o fórum considera que a inserção social e inovação são aspectos diferenciadores dos Programas Profissionais, pois relacionam diretamente a formação com o mercado de trabalho e sua possível transformações.

Apesar das diferentes posições apontadas acima, uma que considera o mestrado profissional tendo uma formação mais pragmática e outra que entende que, apesar de

---

<sup>1</sup> O termo “universitarização” é entendido aqui como o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades baseado em Freitas (2007).

estar mais voltado para a prática, existe a garantia da questão da pesquisa, o FORPRED aponta que:

O resultado desse processo de formação profissional, como evidenciam várias pesquisas nacionais e internacionais, traz contribuições tanto para o desenvolvimento profissional do professor quanto para a melhoria da prática escolar, pois viabiliza a construção de conhecimentos e de uma cultura profissional da docência e da gestão escolar pelos próprios professores da escola básica, tendo os formadores/acadêmicos da Universidade como parceiros e colaboradores fundamentais desse processo. Essa prática colaborativa de estudo e investigação da prática escolar precisa estar embasada em referenciais sobre processos de formação profissional do docente, amplamente divulgados e já consolidados na literatura da área de educação em nível nacional e internacional (FORPRED, 2012, p 5).

Essas discussões nos remetem ao paradigma que rege a formação proposta nos mestrados profissionais, a qual direciona a articulação teoria e prática que busca romper com a racionalidade técnica presente nos cursos de formação de professores, cuja ênfase está na aplicação da teoria à prática: a epistemologia da prática. Essa epistemologia destaca a reflexão e a atitude investigativa do professor sobre os saberes necessários e válidos para sua atuação. Será que isso pode causar um deslocamento da formação do professor para as questões mais do interior da escola, da sala de aula sem uma garantia de excelência acadêmica e formação em pesquisa? Ou será que a ideia é a inserção da preocupação com a prática em uma lógica de pesquisa?

Ponto comum é a essencialidade e a transformação pela qual o professor da educação básica e da universidade podem passar por meio das discussões e trocas ocorridas durante a formação *stricto sensu*, pois possibilita aos sujeitos um retorno ou continuidade de formação continuada que tem como um dos pontos cruciais a pesquisa e o ato reflexivo acerca, seja da sua prática, ou da realidade vivida; o que causa mudanças em sua prática docente. Segundo Moura e Paula (2013), a pós-graduação tem papel relevante na produção da pesquisa e na formação de pesquisadores.

Diante disso, uma das pautas e preocupações de programas como o ProEB é a manutenção desse quadro de profissionais na educação básica. Nos discursos dos entrevistados:

nós estamos tendo oportunidade de chegar até as escolas, onde esses professores passaram pela formação, o produto final que é a dissertação deles, está prescrito nos regulamentos, que ela deva ter uma aplicação em sala de aula. E aí já podemos verificar algumas mudanças aí no comportamento desse professor, que adquiriu o conhecimento, ele consegue melhorar a sua aula, e por conseguinte, com o aluno dele. A gente tem identificado essa potencialidade. Os depoimentos são muitos positivos que ao

retornar à Universidade tem modificado, inovado, alterado suas metodologias de ensino, acesso a livros, publicações mais atuais. A política, vamos dizer assim, ela é construtiva de prover meios de continuidade. (Entrevista - Capes).

Já Andrea Gouveia defende que esse quadro de profissionais bem qualificados permaneça na educação básica para promover aumento da qualidade nesse nível de ensino. Diante do exposto, é possível inferir que os dados demonstram que a efetivação do mestrado profissional vem causando discussões e possibilitando reflexões sobre a pós-graduação *stricto sensu*, o que pode contribuir ainda mais para a consolidação e promoção da qualidade na mesma.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Retomando o objetivo geral do artigo que é discutir a origem e a consolidação dos mestrados profissionais para docentes da educação básica e como esses vêm se configurando no cenário da formação continuada, é possível afirmar que é de suma importância a existência de ações governamentais voltadas para a garantia da formação continuada dos professores da educação básica no nível de pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, pois é premissa da ação docente a contínua formação.

O surgimento do mestrado profissional está diretamente ligado com a lógica capitalista, pois tem como principal motivo atender às demandas mais imediatas do mercado na tentativa de solução de problemas específicos para aumentar a rentabilidade, principalmente em áreas mais técnicas, ou seja, a solução de problemas no ambiente de atuação profissional. Na formação de professores, essa formação também busca uma relação direta com a prática docente; entretanto, como as situações estão voltadas para o cotidiano, que envolve relações humanas, entrelaçamento entre a ação do professor, estudante, comunidade escolar como um todo, muitas vezes, acaba tendo ações diferenciadas.

Em termos de documentação, o mestrado profissional procura marcar a especificidade desse formato, isso vem acontecendo principalmente via Capes e discussão em Fóruns da área. Os fóruns (FOMPE, FORPREd, FOPROF) têm encontros com pautas voltadas à discussão e às ações visando o fortalecimento do mestrado profissional em geral ou em educação. Pontos comuns nessas pautas são o

financiamento, o tipo de avaliação e a questão de uma diferenciação de alguns aspectos, (publicação, produto) na questão da avaliação quadrienal. Os primeiros documentos do FORPREd analisados, foram feitos em uma perspectiva como se o acadêmico valesse mais que o profissional; já nos documentos seguintes, vão mudando o tom, vão passando a defender a necessidade de garantir a pesquisa como princípio formativo.

A busca pela identidade do mestrado profissional é constante, por isso, ora as pautas aproximam-se do formato acadêmico, ora necessitam de diferenciação, já que a partir do momento que a Capes autoriza um novo formato de formação *stricto sensu*, tanto no geral, como em educação, é compreensível passar a existir demandas e pautas que antes não estavam em questão, porque são os desafios diante do novo.

A partir de um pensamento problematizador, há de se pensar que talvez não seja possível que o próprio capital faça a revolução educacional da escola pública brasileira, sendo assim, apesar do mestrado profissional ser o mecanismo da política em desenvolvimento para a formação de professores *stricto sensu*, é preciso alertar e cuidar para que a flexibilização anunciada nos documentos não abra brechas para que esse tipo de formação passe a atender muito mais as demandas de mercado, do que a formação humana, acadêmica, científica que pode possibilitar a formação do intelectual orgânico via rigor científico, sólida formação científica acadêmica, no sentido estrito ciência que acontece a partir de diálogos, discussão, de problematização da realidade, lutando para não cair em uma espécie de pragmatismo de alto nível. É preciso, tal como Gramsci (2000) e Curado Silva (2017) nos ajudam a pensar, buscar um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, superando as necessidades imediatas do mercado e, conseqüentemente, do tecnicismo pragmático.

Outrossim, faz-se importante a reflexão sobre o professor como intelectual estratégico sendo uma realidade dentro da lógica do capital, mas dentro de um limite. Poderíamos pensar: existe algum interesse em formar professores mestres e doutores para a educação básica? Já que o Estado é quem gerencia, financia a educação para a massa, seguindo a lógica de que é para educar, mas nem tanto? As correlações econômicas, as forças produtivas que vão se organizando para garantir a produção e reprodução do capital, como fica o papel do professor nesse contexto?

Consentaneamente, a formação continuada em pós-graduação do professor da educação básica precisa ser pensada de modo a permitir espaços para repensarem e

constituírem as atividades docentes cientes da intencionalidade posta no trabalho educativo, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição de conhecimentos, de qualificação, mas da necessidade de produzir nos indivíduos uma *práxis* criativa, assim como pensada por Vazquez (2007) como forma peculiar de atividade humana de instaurar nova realidade que não existe por si mesma a não ser pela atividade criadora do homem e, neste caso, criativa e transformadora no sentido de uma nova realidade com perspectiva a emancipação, para que sejam capazes de interpretar a transformação do real.

Diante disso, são perguntas importantes de serem pensadas: Como garantir a excelência acadêmica com a flexibilização que os documentos autorizam? Além de pensar nas especificidades do mestrado profissional, é preciso considerar o elemento que dá unidade a formação *stricto sensu* no Brasil? Qual é o projeto de formação *stricto sensu* que o Brasil tem hoje? Pensando a pós-graduação como projeto de formação, o que não pode faltar? O que é essencial? Quais são os princípios? Quais, de fato, são as especificidades do mestrado profissional? Quais os próximos passos da formação *stricto sensu* no Brasil diante das mudanças da política governamental nessa seara?

Sumarizando, defendemos que, independente do formato, o foco principal da formação *stricto sensu* para a o professor da educação básica é garantir a unidade teoria e prática, bem como a expansão das vagas existentes com garantia não só do acesso, mas também da permanência desse sujeito no curso com chances de vivência que possibilite pensar a prática e teoria como ações indissociáveis. O professor da educação básica precisa conhecer as possibilidades de formação *stricto sensu* existentes e lutar pela qualidade acadêmico-científica e unicidade teoria e prática como ponto comum e assegurado em qualquer formato. É importante frisar que um país que não pesquisa, não investe na produção do conhecimento, não tem como avançar, por isso, é necessário que todos lutem por esse direito.

## 6 REFERÊNCIAS

BARREIROS, D. K. **Os sentidos e significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente da educação básica.** 2013. 135f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13587>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira da Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84/80>> Acesso em: 25 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de Pós-Graduação. Origem Histórica da Pós-Graduação. Necessidade da Pós-Graduação. Conceito de Pós-Graduação. A Pós-Graduação na Lei de Diretrizes e Bases. A Pós-Graduação e o Estatuto do Magistério. Definição e Características do Mestrado e Doutorado. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 162-173, set-dez 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf> > Acesso em: 18 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> > Acesso em: 22 de jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 080**, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 14, 11 jan. 1999. Seção 1. Disponível em: < <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf> >. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Diário Oficial da União*, Ministério da Educação, n. 248, Seção 1, p. 20. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/.../PortariaNormativa\\_17MP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/.../PortariaNormativa_17MP.pdf)> Acesso em: 22 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010**. Brasília: Capes, 2005. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf)> Acesso em: 25 novembro 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional. **Revista Brasileira da Pós Graduação - RBPG**, Brasília, v. 2, n.4, p. 156-161, jul. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/90/86>> Acesso em: 25 janeiro 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Comunicado conjunto Nº 001/2013**: áreas de ensino e de educação – perspectivas de cooperação e articulação. Brasília, 2013. Disponível em:

<[https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/com\\_conj\\_edu\\_ensi.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/com_conj_edu_ensi.pdf)>.  
Acesso em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>> Acesso em: 12 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Capes 2013 Documento FORPRED, 2014. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2014/05/MProfissional-FORPRED-GOIANIA.pdf>>.  
Acesso em: 20 de jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa nº 389**, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Diário Oficial da União, Ministério da Educação, n. 58, Seção 1, p. 61. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017\\_doutoradoprofissional.pdf](http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017_doutoradoprofissional.pdf)> Acesso em: 22 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Geocapes**: Sistema de Informações Georreferenciadas: banco de dados: Distribuição de discentes de Pós-graduação no Brasil. Brasília, DF: Capes, 2017. Disponível em: <<https://goecapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Capes n. 209, de 21 de outubro de 2011**. Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Brasília, DF, 26 de dezembro de 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-209-21-10-2011Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2019.

CAMPOREZ, Patrick. Expansão do ensino superior nos governos passados foi uma tragédia afirma ministro da educação. **O Globo**. Publicado em 07 de maio de 2019. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/expansao-do-ensino-superior-nos-governos-passados-foi-uma-tragedia-afirma-ministro-da-educacao-23647233>> Acesso em: 10 de jul. de 2019.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. A epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**. V.18, n. 02, 2017. Disponível em: < <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468> >. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/2002.

FREITAS, Luís Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. (Número especial). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100> >. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA ANPed (FORPRED). **Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais em Educação**. Goiânia: ANPED/FORPRED, 2013. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/sites/default/files/relatorio\\_comissao\\_forpred\\_2013.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/relatorio_comissao_forpred_2013.pdf) > Acesso em: 20 de jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Documento da Comissão do FORPRED para subsidiar a discussão sobre Mestrado Profissional para a Área de Educação da Capes**. Natal: FORPRED, 2011. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminario-fe/2011-2/gt2-mestrado-profissional.pdf> > Acesso em: 20 de jul. 2019.

FORUM NACIONAL DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO. FOMPE. **Documento da reunião do II Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação ocorrida em Juiz de Fora-MG, entre os dias 13 e 14 de abril de 2015**. Disponível em: < <http://www.fompe.caedufjf.net/?p=286> > Acesso em: 20 jul.2019.

\_\_\_\_\_. **Documento da reunião do IV Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação**. 2017. Disponível em: < <http://www.fompe.caedufjf.net/?p=286> > Acesso em: 20 jul.2019.

FORUM NACIONAL DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS. FOPROF. Disponível em: <<http://www.foprof.org.br/documentos/>> Acesso em: 20 jul.2019

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (v.2).

GIACOMAZZO, G. F.; LEITE, D. B. C. O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. **ETD - Educação Temática Digital**, 16(3), 475-493. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v16i3.1310>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

HETKOWSKI, Tânia Maria; DANTAS, Tânia Regina. Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia. . **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-104, set./dez. 2016. Disponível em: <

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4573>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n.116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em 10 jul.2018.

MOURA, E. M; PAULA, F. V. A pós-graduação e o estudo das relações entre habilidades metalinguísticas e linguagem escrita. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. 2013. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844511006>> Acesso em 22 jul.2019.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. v.26, n.1, p. 66-80, abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p66>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 04 fevereiro 2018.

RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão – RPBG**, v. 5, n. 3, p. 313-315, dez. 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Prefácio e Parte I, caps. I e II).

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; EVANGELISTA, O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos**. Florianópolis, marco, 2014

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdio da pós-graduação. **Forum educ**. Rio de Janeiro, 4 (4): 3-18, out./dez. 1980. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/download/60545/58792>>. Acesso em: 10 ago.2019.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

WEISZFLOG, W. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**, Ideias e Práticas. EDUCA, Lisboa 1993.