

### O MESTRADO PROFISSIONAL: PRAGMATISMO PEDAGÓGICO DE ALTO NÍVEL?

**Ms. Dayse Kelly Barreiros de Oliveira**  0000-0002-2686-8698  
**Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**  0000-0002-9808-4577  
Universidade de Brasília

**RESUMO:** O objetivo é apresentar uma discussão sobre a origem e consolidação dos mestrados profissionais existentes no Brasil e como estes vem se configurando no cenário da formação continuada de professores. A ideia é refletir sobre a proposta desses cursos e sua ligação com a perspectiva da epistemologia da prática na formação de professores, analisando as Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n° 080/1998, e a n° 17/2019, identificando como são concebidos nos documentos os mestrados profissionais para o professor da educação básica, portanto é um estudo bibliográfico. A partir da análise, verificou-se que a formação *stricto sensu* como

formação continuada tem se configurado em uma concepção menos acadêmica e voltada para uma formação mais pragmática, atendendo e reforçando uma epistemologia da prática na formação desses professores. É preciso superar essa visão, a formação continuada 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*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologia na formação de professores; Mestrado profissional; Educação Básica.

### THE PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE: HIGH-LEVEL PEDAGOGICAL PRAGMATISM?

**ABSTRACT:** This article aims to present a discussion about the origin and consolidation of existing professional masters in Brazil and how these have been configured in the context of continuing teacher education. The idea is to reflect on the proposal of these courses and their connection with the perspective of the epistemology of the practice in the formation of teachers, analyzing the Ordinances of Capes n° 080/1998, and n° 17/2009, identifying how the professional masters are conceived in the documents for the teacher of the basic education, therefore it is a bibliographical study. What is presented in the analyzed documents of the professional masters is a tendency to train the teacher with a pragmatic

character, based on the methodology of problem solving. From the analysis, it was verified that the formation *stricto sensu* as continuous formation have been configured in a less academic conception and more pragmatic formation, attending and reinforcing an epistemology of the practice in the formation of these teachers. It is necessary to surpass this vision, the continuous formation needs to be thought in order to allow spaces to rethink and to constitute the educational activities aware of the intentionality put in the educational work, in a perspective of acquisition of knowledge, of qualification, and of the need to produce praxis in individuals.

**KEYWORDS:** Epistemology in teacher training; Professional Master; Elementary School.



## 1 INTRODUÇÃO

O mestrado profissional (MP) é uma modalidade de formação *stricto sensu*, inicialmente proposta como uma alternativa ao mestrado acadêmico (MA). Tem o objetivo de suprir as demandas sociais, políticas e econômicas associadas à qualificação de trabalhadores em serviço. Nasce assim, dentro do contexto da formação de professores, como uma alternativa para a continuidade da formação.

Ao tratarmos da formação de professores, precisamos pensar que há uma teoria do conhecimento que orienta essa formação seja ela inicial ou continuada, não há neutralidade, há uma epistemologia que embasa o ato de formar o professor. 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. Para isso, como os novos padrões de produção, impõe-se a necessidade de um profissional com alto nível de conhecimentos gerais, comunicação, integração. Assim, as políticas públicas de educação acompanham tal formato trazendo em suas propostas a necessidade de adaptação a um novo padrão de exploração com novas formas para se acumular capital. Dessa forma, a organização do trabalho que incide sobre a educação segue a lógica, já destacada por Freitas (1998), de educar mais para explorar mais.

Essa nova ordem agiliza os organismos internacionais a estabelecerem diretrizes para o sistema educacional, e principalmente, para a formação de professores, como podemos constatar a partir das legislações de 1990. Pensar a formação desses é uma estratégia não apenas pela importância do seu papel social, ou por conduzirem o processo de ensino e aprendizagem, mas por efetivarem ou não em sala de aula as novas exigências postas à formação dos



trabalhadores. São alvo das políticas públicas pelo papel preponderante para a realização dos objetivos traçados pelas políticas adotadas, por isso, a “preocupação” com a formação inicial e continuada dos professores.

Entendendo que tal temática é alvo para políticas, esse assunto da formação de professores ganha papel preponderante nas inquietações de pesquisadores e atores políticos. É inegável que muitos fatores nos levam a questionar a qualidade do sistema de ensino brasileiro e um deles é a formação dos professores. Afinal, a educação, seus problemas e perspectivas são temas recorrentes do debate social brasileiro, alimentado pela produção acadêmica e pela luta em favor da democracia, ganha destaque o professorado da educação básica que desde a década de 1980, passa ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da própria sociedade brasileira.

Ao buscar entender os sentidos e significados da formação na pós-graduação *stricto sensu* de professores atuantes na educação básica da rede pública do Distrito Federal, Barreiros (2013) trouxe à luz a sistematização do panorama da formação pós-graduada *stricto sensu*, bem como as razões e os estímulos que impulsionaram a procura por tal formação. É crescente o número de professores que recorrem aos cursos de mestrado/doutorado. Muitos, é verdade, o fazem na tentativa de migrar para a universidade. Entretanto, outros buscam como investimento na formação continuada por entenderem que esta é parte integrante de seu processo de desenvolvimento, e o fazem, com ou sem licença, permanecendo e resistindo na educação básica. O estudo dessa realidade específica pode contribuir para as possibilidades de investimento na formação continuada de professores da educação básica enquanto política, como direito de todos.

Por se tratar de uma área ainda escassa em pesquisas que abordam a pós-graduação de professores da educação básica e com o intuito de contribuir com o campo de estudo da formação de professores e o conhecimento dessa realidade



é que o presente artigo se propõe investigar a formação *stricto sensu* de professores nesse nível de ensino como opção de formação continuada.

O recorte escolhido para tal discussão é o Mestrado Profissional como possibilidade dessa formação, por tamanho enfoque e investimento, já que esse cenário do panorama da formação *stricto sensu* pode estar em transformação. A busca por conhecimento aplicado por meio de formação compatível com o exercício profissional está impulsionando a multiplicação dos cursos de mestrado profissional em todo o país. Segundo a Capes (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 mestrados profissionais, enquanto o acadêmico apresenta 3.722 programas em diferentes áreas.

Tomar os mestrados profissionais como objeto de estudo, para investigar suas possibilidades de contribuir para a qualidade da educação, nos parece 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 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Primeiramente, é preciso destacar que as análises das políticas dos Mestrados Profissionais se iniciam pelo Parecer nº 977/65 de Newton Sucupira, que define como a base da estruturação da pós-graduação (PG) o mestrado acadêmico. Esse mesmo parecer, destaca a necessidade da PG como possibilidade de alcance de competências superiores para especializações científicas ou profissionais. Vemos aí, o cenário de impossibilidades da graduação e a ilusória pretensão de se formar, num mesmo curso, o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão.



No documento *Capex: 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.

Os mestrados profissionais foram então instalados na portaria de número 80 de 1998 (BRASIL, 1998), a qual dispõe sobre o reconhecimento dos MPs entre outras providências, foram reorganizadas e especificadas as orientações para requisitos e enquadramentos das propostas de MP. 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 enfatize 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* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional.

Sobre o acompanhamento e avaliação de cursos de Mestrado dirigidos à formação profissional, a CAPES se encarregou 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.



Outro elemento interessante é que, posteriormente, a portaria nº17/2009 que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES, enquanto 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, dentre outros objetivos, proponha “inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos” (BRASIL, 2009, p. 20).

Já nos parâmetros para análise e avaliação de programas de MP disponibilizados pela CAPES, identifica-se que esse programa tem por meta de atendimento aos profissionais que “não planejam dedicar-se à carreira acadêmica de ensino e pesquisa” (BRASIL, 2005b, p.151) ou de “docente pesquisador” (BRASIL, 2005a, p.156), atendendo às demandas sociais de capacitação profissional, precisando expressar associação entre teoria e prática. (BRASIL, 2005b).

Segundo Rezende e Ostermann (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 N° 001/2013 – Áreas de Ensino e de Educação – Perspectivas de Cooperação e Articulação” (BRASIL, 2013), de 28 de junho de 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.

Outro ponto a se discutir é sobre a mudança estrutural e organizacional da CAPES nos últimos anos, a atuação desta instituição direciona-se também para a Educação Básica, visto que, este nível de ensino tem apresentado resultados desanimadores no cenário atual brasileiro. É certo que há iniciativas no âmbito da Pós-Graduação dedicando esforços para desenvolver estudos sobre questões relacionadas à Educação Básica, no entanto, percebe-se que os resultados destes estudos são pouco visíveis no contexto atual. Diante dos desanimadores resultados alcançados pelo ensino básico, o Sistema Nacional de Pós-Graduação propõe-se a estudar de forma integral esse nível em todas as suas áreas do conhecimento, com vistas a contribuir para a melhora da qualidade do ensino.

Nota-se aqui uma série de ações que foram pensadas com vistas a melhorar a situação da Educação Básica, mesmo que baseadas em avaliações de larga escala com todas as críticas que cabem a elas, essas ações visam aproximar os professores do ensino básico ao contexto acadêmico da Pós-Graduação, através da inserção destes em programas que possuem como foco principal o desenvolvimento do processo de pesquisa. Destaca-se também nesse processo de formação continuada de professores o incentivo dado aos docentes da Educação Básica, visando o ingresso destes sujeitos nos cursos de nível superior – Graduação e Pós-Graduação.

### **3 NA TEORIA É UMA COISA, NA PRÁTICA É OUTRA**

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.

O MP 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 de: Estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; Identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; Atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; Possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país; Capacitação e treinamento

---

<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 Bourdoncle (1994, p.137).



de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira; Natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; Relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo.

Percebemos assim, uma ênfase na formação dentro de uma espécie de pragmatismo de alto nível. 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. Aqui introduzimos uma ideia de formação de professores na perspectiva do conceito no viés utilitário, entretanto adjetivado por alto nível”. Isto 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. No final das contas, um expediente transmite a ideia de um método para abordar os problemas. Desse modo, para apreendermos o sentido completo da palavra pragmatismo de alto nível, temos sim que considerar o papel da utilidade



prática, mas não podemos esquecer que o pragmatismo se coloca, antes de tudo, como uma questão de método e, portanto, com um caráter científico na solução dos problemas cotidianos.

Isto imprime a formação no MP uma filosofia científica, ao mesmo tempo que busca responder as demandas sociais e profissionais da formação de professores, deixando as questões mais “teóricas” à margem da formação.

Segundo Curado Silva (2008), desde meados da década de 1990, tomando como ponto de partida a LDB 9.394/1996, observa que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista, que recomenda que a formação docente deve-se dar na/para a prática, entendendo-se que a aprendizagem da docência e seus saberes têm como fundamento o saber prático (TARDIFF, 2002). E a formação *stricto sensu* prevista nos MP também acompanha essa tendência, reforçando o conceito de que a competência prática do professor é como um conjunto de capacidades que lhe permitem resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que repercute nas escolas. A formação para o trabalho docente, entendida até então como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer. Essas, aparentemente, permitem ao trabalhador resolver prontamente os problemas da prática do dia a dia e adaptação a um universo produtivo que muda constantemente (CURADO SILVA, 2016).

Tal concepção nos remete a discussão sobre o paradigma que rege essa 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. Há, assim, um deslocamento da formação do professor para as questões mais do interior da escola, da sala de aula.

Autores como Dewey (1959), Tardiff (2002), Schon (2000) e Zeickner (1993), cada qual à sua maneira, apresentam questões relevantes para formação de professores considerando o lócus de formação e a relação entre os professores de diferentes níveis de atuação. Shon e Zeickner 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. Quando Dewey vai trazer a experiência, ele traz uma epistemologia (um modo de conhecer), ou seja, o homem conhece puramente pela experiência. O papel da escola é proporcionar diferentes experiências para fazer o sujeito pensar sobre elas. Ao perguntar como pensamos, ele quer dizer: Como o homem conhece? Como uso esse conhecimento a favor dele (reflexão). 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). Em seu espectro, o processo pedagógico não é universal, sendo preciso deixar claro a quem ele serve e compreender suas contradições, tendo como objetivo o desenvolvimento de relações realmente democráticas. 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).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos sobre as impossibilidades da formação no nível de graduação, considera-se ilusória a pretensão de se formar, num mesmo curso, o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, inviabilizando a figura de técnico polivalente. A alternativa tem sido recorrer aos estudos pós-graduados para complementar tanto a formação de pesquisador, como para treinar o especialista altamente qualificado (BRASIL, 2005). A possibilidade de formação do cientista e do especialista no Brasil, atendendo urgentemente à formação dos próprios tecnólogos, sobretudo devido à expansão industrial brasileira, visa atender a uma demanda por profissionais capazes de criar e



desenvolver novas técnicas e processos, o que na graduação não foi classificado como possível (ibid., 2005).

O aumento da criação dos MP é indicador, portanto, dos novos contornos das políticas de formação impostas pela Capes como nova agência reguladora da formação de professores. Entre os objetivos dessa agência, precisamos estar atentos se seria, o de implantar um sistema de avaliação para formação docente nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação.

Outro ponto de discussão é 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? Esse mesmo Estado organiza-se de tal forma a produzir uma política de formação continuada *stricto sensu*, existe alguma correlação de força diferente. O que podemos pensar nos resultados disso é a vulgarização do conhecimento, distorção do que é pesquisa, vai levar o campo da educação que já é marginal quando questionado ser uma ciência, a política que está se delineando de formação *stricto sensu* vai se tornando também, contraditoriamente, o empobrecimento do conhecimento e sua vulgarização.

Há uma bandeira levantada no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015) que mostra o interesse em ter professores na educação básica com mestrado e doutorado, mas que não saibam tanto. Não é possível que o próprio capital faça a revolução educacional da escola pública brasileira. Trata-se de um movimento, o qual o MP é o mecanismo da política em desenvolvimento para a formação de professores *stricto sensu*, mas é preciso alertar a redução em torno da formação que pode estar sendo aligeirada. 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.

O que nos leva a concluir que as políticas e documentos que propõe a formação *stricto sensu* como formação continuada tem se configurado em uma concepção menos acadêmica e voltada para uma formação mais pragmática, atendendo e reforçando uma epistemologia da prática na formação desses professores. É preciso superar essa visão e mesmo entendendo o avanço dessa articulação da Pós-graduação e a Educação básica, a formação continuada 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.

## 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.

BOURDONCLE, R. **L'université et les professions.** Un itinéraire de recherche sociologique. Paris : L'Harmattan, 1994.



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. 2018.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.755/2009**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 12 janeiro 2019.

\_\_\_\_\_. 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. 2005a. 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. Parâmetros para avaliação de mestrado profissional. **Revista Brasileira da Pós Graduação** - RBPG, Brasília, v. 2, n.4, p. 151-155, jul. 2005b. Disponível em:<  
<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/89/85> >Acesso em: 25 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Comunicado conjunto N° 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\\_ens.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/com_conj_edu_ens.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.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. 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.

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.



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

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.

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).

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**, Idéias e Práticas. EDUCA, Lisboa 1993.

Recebido em:12-03-2019  
Aceito em: 23-03-2021

