



3010 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 08 - Formação de Professores

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Arlete Maria Monte de Camargo - UFPA - Universidade Federal do Pará
Mary Ellen Costa Moraes - UFPA - Universidade Federal do Pará
Mary Jose Almeida Pereira - UFPA - Universidade Federal do Pará
Agência e/ou Instituição Financiadora: Universidade Federal do Pará

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Resumo

Este trabalho, que integra o projeto "Formação Continuada de Professores, Mestrado profissional e educação superior no Brasil" e analisa como os mestrados profissionais, que em sua origem privilegiam uma concepção de formação com caráter técnico-profissional, podem influenciar a formação continuada de professores da educação básica, considerada central nas reformas educativas empreendidas a partir da década de 1990. Para tal, analisa o contexto dessas reformas educativa, faz uma breve revisão da literatura em periódicos nacionais A¹ e A², e por último, analisa dados estatísticos disponibilizados sobre mestrado profissional nos sítios da Capes e do Ministério da Educação – MEC. Os resultados apontam para o crescimento dos mestrados profissionais nas áreas de ensino e educação, predominantemente ofertados por instituições de educação superior públicas, os quais, pela natureza dessas instituições podem, desde que pautadas em fundamentação teórica de qualidade, e na prática da pesquisa, alicerçar positivamente o trabalho docente, e contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública.

Palavras chave: Formação continuada – Mestrado profissional – Reformas educativas

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS

Introdução

A centralidade na formação do docente da educação básica vem se intensificando na agenda oficial desde a década de 1990 e resulta dentre outros da regulação decorrente dos organismos multilaterais com vistas à universalização da educação básica, o que ensejou a proposição de um conjunto de ações direcionadas à formação de professores da educação básica no Brasil. Compõe um conjunto de reformas educativas que abrangem a gestão, o financiamento e a avaliação da educação e que dessa forma, impactam a formação e o trabalho docente, e que põem desafios ao professor frente a esse contexto educacional.

Referindo-se a essas reformas educativas, Thurler (2002) afirma que, do ponto de vista do professor, isso significa que:

"A maioria deles será obrigada a viver em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício". (THURLER, 2002, p. 90).

Ao lado disso, começou a ser desenhada nessa década, a oferta de uma nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu* através de documentos oficiais como foi o caso do "Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado" (BRASIL, 1995), que estabeleceu procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, com um perfil diferenciado do mestrado acadêmico. Dados coletados no Geocapes^[1] (Sistema de informações Georreferenciadas da Capes) indicam um crescimento significativo desses cursos desde o ano de 1998 quando foram registrados os primeiros cursos dessa natureza.

No ano de 2016, em termos absolutos, a área em que houve uma maior oferta desses cursos, foi a Interdisciplinar a qual totalizou 92 cursos de um total de 335; em segundo lugar, vem a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo em que de 182 cursos, 75 são mestrados profissionais. Na sequência, a área de Ensino, com 73 mestrados profissionais, de uma oferta de 140 cursos; em quarto lugar, a área da Educação, que de um total de 170 cursos, 42 cursos são mestrados profissionais. Em quinto lugar, a área de Saúde Coletiva, onde 87 cursos desses 36 são constituídos de mestrados profissionais.

Como visto, a oferta de mestrados profissionais na área de Ensino e Educação torna evidente que a preocupação com a formação dos docentes da educação básica na agenda oficial, onde a regulação decorrente dos organismos multilaterais, com vistas à universalização da educação básica levou a proposição de um conjunto de ações direcionadas à formação continuada de professores da educação básica no Brasil. Esse foi o caso do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), criado em 2011, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, (BRASIL, 2011), a qual teve sua estrutura modificada através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Desde então, a Capes passou a se voltar para a qualificação dos docentes da educação básica, incentivando tanto a formação inicial, quanto a formação continuada desses profissionais. (BRASIL, 2007).

A pesquisa realizada objetiva caracterizar a oferta dessa nova modalidade organizativa de pós-graduação *stricto sensu*, procurando estabelecer possíveis avanços e contradições na formação continuada de professores que atuam na educação básica. O texto assim está organizado: inicialmente, far-se-á uma relação entre a formação continuada de professores no contexto das reformas educativas iniciadas na década de 1990, uma revisão da literatura sobre mestrados profissionais em periódicos nacionais A¹ e A² que evidencia como esse tema se insere na produção acadêmica e por último, uma apresentação e análise dos dados estatísticos disponibilizados sobre mestrado profissional nos sítios da Capes e do

1. Formação continuada dos professores no contexto das reformas educativas

No Brasil, a partir dos anos 1990, vem sendo efetivado um conjunto de reformas educacionais que representam o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pelas sucessivas crises do capitalismo desde os anos 1970, o que causou desequilíbrios em todos os setores da economia em nível mundial.

Maués (2006, p.135) afirma que foi “instalado um novo paradigma produtivo, motivado pelas inovações tecnológicas que levaram a uma reestruturação no campo da produção”, que direciona a uma nova exigência para a educação evidenciando uma necessidade de adequação do trabalho e da formação docente a novos perfis profissionais oriundas dessas inovações do mundo do trabalho.

Nessa década, observa Freitas (1999, p. 2) a educação adquiriu “importância estratégica para a realização das reformas educativas”. Essas reformas se estenderam desde a educação básica até a educação superior e se refletiram por meio de um conjunto de políticas, implementadas pelo Ministério da Educação, para melhoria da qualidade da educação pública.

Esse conjunto de políticas voltadas para a educação no Brasil tiveram como marco a Conferência Mundial da Educação, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 (chamado Ano Internacional da Alfabetização), e que resultou na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. A partir de então vários países passaram a mobilizar-se sobre a definição de novos rumos da educação, entre eles o Brasil.

A conferência foi organizada e financiada pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e seu principal objetivo foi propor maior equidade social nos países mais pobres e populosos do Mundo, com a intenção de redução das desigualdades sociais, por meio do desenvolvimento econômico, prioridade para a educação básica e a relativização do papel do Estado com a educação, postulando que esse dever diz respeito a todos os setores da sociedade e não somente ao Estado. (SHIROMA, 2007).

Dessa forma, a educação básica é vista como uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Em nosso país, as discussões dessa conferência fundamentaram o Plano Decenal para a Educação e a qualidade dessa passou a ser discutida em amplos setores da sociedade. Nesse bojo, foram definidas mudanças na escola e, principalmente, na formação de professores para elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e consequentemente da qualidade do ensino.

Essas mudanças decorreram igualmente das prioridades dos “organismos financeiros internacionais, entre esses se destaca o Banco Mundial por seu montante aplicado nas reformas educativas dos países em desenvolvimento” (Torres, 1999, p. 173); procuravam direcionar o país a estabelecer uma política de ajuste do sistema de ensino às realidades econômicas e políticas, pautada em uma sociedade globalizada.

Nesse ínterim, as reformas podem ser compreendidas como representativas de um projeto de educação voltado para uma concepção de mundo, homem e sociedade, a qual segundo Catani *et. al.* (2000), partem de uma redefinição da teoria do capital humano, que influenciou os sistemas educacionais nas décadas de 1960 e 1970. Na atualidade, buscam articular a educação às novas demandas do mercado de trabalho, produzindo a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis profissionais na qual prevalecem “os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, importada das Teorias administrativas” (CAMARGO; HAGE, 2004, p.264).

Nesse projeto de sociedade, é necessário aproximar ainda mais o sistema educacional à formação de mão-de-obra qualificada que venha a atender às novas expectativas e especificidades do mercado. Por isso, a década de 1980 e mais efetivamente a década de 1990, tornou-se o marco de modificações na área educacional em todos os países, em busca da concretização do ajustamento necessário aos novos paradigmas para a garantia de maior acúmulo do capital.

As políticas internacionais de educação foram revistas de forma a assegurar maior adequação da educação às novas formas vigentes do capitalismo. Os órgãos internacionais, responsáveis por essa reformulação foram incisivos ao incentivarem políticas de ajustamento da educação para todos os países, principalmente para os terceiros mundistas. No Brasil, o marco destas transformações pode ser observado, principalmente, a partir da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Há de se considerar, contudo, que para a melhor adaptabilidade destas políticas à realidade brasileira, tais determinações foram reajustadas, fundamentalmente, por portarias ministeriais e decretos regulamentares pós LDBEN.

Entre essas determinações destaca-se o Parecer nº 009/2001 do CNE, que trouxe mudanças para a formação docente em âmbito nacional, com a definição de características consideradas necessárias nessa formação, tais como: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho de equipe. (MEC/CNE, 2001, p. 4).

Sobre tal questão, Santos (2004) considera que essa nova arquitetura para o setor educacional, edificada com base nos critérios de eficiência e de eficácia, está em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Uma das mudanças é a organização interna do sistema com diminuição dos gastos e custos e sua adequabilidade ao mercado de trabalho. Logo, destacamos que o trabalho dos professores está sendo redefinido a partir desses critérios para atender a esses interesses. As escolas e os professores passam a ser acompanhados em relação ao seu desempenho, tomando como referência para isto os testes padronizados. A qualidade do sistema de ensino nessa lógica é definida “em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e eficácia” (SANTOS, 2004, p. 1152).

Essa agenda global que incidiu tanto sobre a formação inicial quanto sobre a formação continuada de professores para a educação básica ao atribuir como central a necessidade de mudanças na formação de professores para atender às exigências oriundas da internacionalização da economia, acabou por responsabilizar os professores pela má qualidade do ensino no Brasil, já que os programas oficiais que se sucederam costumam em geral se justificar pela necessidade de suprir supostos *déficits* na formação docente; nessa perspectiva a Formação Continuada deveria ser concebida tendo como referência um professor que se apresenta carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 17), priorizando dessa forma uma formação técnica, sem que se leve em consideração outras dimensões igualmente importantes como a formação humana, científica e política, além das necessidades orgânicas da comunidade escolar como um todo.

Nessa direção, observa-se como central nesses programas o “saber fazer” que se sobrepõe a qualquer outra forma de saber, apresentando-se sobre forma de competências, baseadas segundo Martins (2009, p. 19) “no critério de lucratividade e de sociabilidade adaptativa, equidistante”.

Thurler (2002) analisa que a partir dessas reformas inúmeros desafios são postos aos professores como a convivência em condições de trabalho e em contextos profissionais diversos, além de serem instados a assumir desafios intelectuais e emocionais diversos daqueles em que aprenderam em sua formação, seja inicial ou continuada clássica, a qual segundo essa autora apresenta limitações na prática docente.

Dessa forma, propõe uma formação que venha ampliar as competências profissionais, que envolvem a sensibilização dos professores para os objetivos e desafios postos por essas reformas, além da ampliação de competências didáticas e pedagógicas, exploração colaborativa e uma cooperação continua com o aprendiz, o que se constituiria assim em um requisito para a inovação no ambiente escolar.

No entanto, o que constatamos com base nas propostas de formação continuada a partir das reformas é uma concepção de formação com caráter

técnico-profissional, uma racionalidade técnica que está ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal que prima por um modelo de formação representando uma opção política e teórica, uma formação continuada que visa formar o “prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao micro universo escolar, esquecendo toda a relação com a realidade escolar, social mais ampla” (VEIGA, 2012, p. 68).

Torres (1998) já alertava para isso, ao apontar as tendências na formação docente a partir da década de 1990: ênfase na formação em serviço, vista como complemento da formação inicial e superação dos déficits deixados pela por essa formação, a prioridade para a tecnologia educativa e para o livro didático em detrimento do investimento na qualidade da formação dos professores; outra tendência seria a de ver a formação dos professores como dimensão isolada, desvinculadas dos currículos, da discussão mais ampla dos setores sociais que envolvem diretamente esses profissionais, além da ênfase no treinamento. Para a autora, as reformas educativas também tornaram evidente uma velha tendência dos formuladores de políticas de formação, que tende a “ver a participação dos educadores só do ponto de vista da execução, para assegurar o cumprimento de um conjunto de orientações” (TORRES, 1998, p.181).

Esse panorama presente na formação continuada vem contribuindo para minimizar o exercício intelectual dos professores como agente de conhecimento sistematizado, e atribuindo aos mesmos a dinâmica diária de reproduzir planos e projetos pensados por terceiros; ao analisarmos os impactos na dinâmica dentro das escolas, constata-se que acabam por se constituir em uma ação pedagógica isolada e descontextualizada, porque desconsideram entre outros, o que Thuller (2002) chama de “cultura local” fundadas em múltiplos ajustes visando tornar compatíveis e justificar lógicas contraditórias e valorizar o estabelecimento de ensino conforme suas necessidades e prioridades. Além disso, desconhecem um conjunto de elementos relacionados à dinâmica social estabelecida e as condições objetivas, que igualmente contribuem para a elevação da melhoria do ensino como a infraestrutura das escolas, adequação do mobiliários, acervo bibliográfico de qualidade, materiais didáticos e condições de trabalho adequadas, plano de carreira condizente que lhes permitam aos docentes perseverar e ter ânimo nessa caminhada.

A formação continuada não pode ser pensada apenas para suprir uma necessidade deixada pela formação inicial, ou ser pensada para treinar o professor a fazer bem feito ou aplicar um script, ela precisa ser redimensionada dentro de um projeto social incluyente, ou como afirma Martins (2010), a formação precisa oportunizar aos professores momentos de desvelamentos da prática social, os deixando aptos a questionar a realidade fetichizada que se impõe aos indivíduos.

Dessa forma, a formação continuada deve ter como objetivo fortalecer os vínculos entre os saberes e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações e que busque uma base sólida de conhecimento, que inclui apropriação do patrimônio intelectual da humanidade. Solidez que carece ser reconhecida pelo conjunto societário. Para isso, a formação de professor deve ter como eixo uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais, em uma relação indissociável, dialética pois, “práticas geram teorizações e teorizações geram práticas”. (GATTI, 2013).

2. A produção científica sobre Mestrados Profissionais e Formação de Professores em periódicos A¹ e A² entre os anos de 2010 a 2016

A revisão da literatura se voltou para compreender como esse tema vem sendo inserido na produção acadêmica dado o alcance que essa temática apresenta. O *corpus* da pesquisa incidiu sobre as produções textuais (artigos) em periódicos nacionais A¹ e A² da área da educação, disponibilizadas no banco de dados da Capes, nos períodos de 2010-2012 e 2013-2016.

Dos 131 periódicos foram selecionados quinze artigos, com base nos seguintes critérios de inclusão: revisados por pares, nacionais e disponíveis *online*, tendo como descritor de busca, a categoria mestrado profissional. A partir das leituras dos resumos dos trabalhos, foi possível mapear as seguintes informações: a) periódico em que foi publicado o artigo; b) título do artigo; c) categorias temáticas; d) abordagens teóricas metodológicas; e) ano de publicação e f) *qualis* do periódico em que o artigo foi publicado, conforme expresso na tabela abaixo.

Dentre os artigos que consideraram o Mestrado Profissional (MP) como objeto de estudo destaca-se o de Grassi, Marchi, Schuck & Martins (2016), com pesquisa sobre programa de pós-graduação nessa modalidade que envolveu docentes responsáveis pelas disciplinas da estrutura curricular do mestrado e pelas orientações de trabalhos de conclusão de curso. Procurou-se investigar se as concepções, culturas, epistemologias, práticas e saberes pessoais e profissionais favorecem ou constituem obstáculos às aprendizagens de professores em formação. Dentre as dificuldades observadas destacam-se as de natureza cultural, cognitiva e econômica, as quais se constituem como um contraponto aos espaços de integração, de relação interpessoal e da vontade de saber apontados pelos discentes e ratificados pelos entrevistados. Procuram ainda indagar se essa formação em nível de pós-graduação está ancorada em uma perspectiva que contemple a reflexão crítica, a cientificidade e a autonomia nos processos de ensino e de aprendizagem.

O artigo de Santos e Hortale (2014) trata sobre a construção da identidade do Mestrado Profissional no campo da Saúde Coletiva em relação aos fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos que apoiam o MP, sinalizando para introdução de novos elementos formativos na pós-graduação. Os autores analisaram os textos da legislação brasileira sobre MP e como uma instituição de ensino e pesquisa em saúde pública tem oferecido os cursos à luz do referido aporte legal. Com base no percurso histórico de construção dessa modalidade de pós-graduação, os autores construíram categorias analíticas e codificações semânticas e morfológicas dos discursos presentes nas propostas dos cursos ofertados por uma instituição de ensino. Evidenciam ainda que os fatos históricos dessa modalidade de mestrado refletem alguns posicionamentos hodiernos que configuram reações céticas aos MP. Essas manifestações impulsionam articulações e estudos acerca da construção da identidade desses cursos, assunto que se configura como um mote no meio acadêmico tendo em vista sua natureza acadêmica baseada em intervenções práticas.

No artigo de Hetkowski e Dantas (2016), os autores procuram destacar a “itinerância e os legados dos Programas de Pós-Graduação em Educação, na modalidade profissional, que são ofertados no Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia”. (2016, p. 89). Gestão de tecnologias Aplicadas à Educação e para a Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Trata-se de um trabalho descritivo, cujos resultados apontam para a identificação de práticas educativas inovadoras, dos trabalhos de curso realizados pelos estudantes, incremento à pesquisa educacional, com a apresentação de informações atualizadas sobre educação, tecnologia, gestão e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de utilização de novas metodologias e artefatos tecnológicos. Por último, apontam ainda as funções relevantes dos MP no que se refere à formação de profissionais da educação, que estariam se consolidando como espaço formador, e sendo legitimadas em espaços como a ANPED e FORPREL (nacional e regional), e o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOMPE),

Giacomazzo e Leite (2014) trazem informações importantes nas discussões sobre a temática em questão, procurando situar o contexto histórico de criação dessa modalidade de formação no ensino da pós-graduação no Brasil. Para tanto, procuram analisar as avaliações realizadas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), que sinalizam para o crescimento dos MP na pós-graduação, no Brasil. Por último, desenvolvem sobre os critérios utilizados na orientação dos mestrados profissionais no contexto dos programas voltados especificamente para a o Modo 2 de produção do conhecimento em que a dinâmica ocorre com “livre fluxo de informações e na comunicação aberta entre diferentes áreas do conhecimento e diferentes setores da sociedade, em múltiplas direções — eletrônica, organizacional e socialmente relevantes” (GIACOMAZZO e LEITE, 2014, p. 487).

Sousa e Placco (2016) procuram identificar os desafios que os programas de Mestrado Profissional enfrentam considerando uma qualidade acadêmica desejável e que os distinga dos mestrados acadêmicos. As autoras afirmam o entendimento de que esses programas tem um compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica e para isso torna-se necessário que procurem desenvolver um adequado diagnóstico das necessidades educacionais, além da preocupação com uma formação do profissional da educação que seja ao mesmo tempo completa e complexa.

Cevallos e Passos (2012, p. 803) procuraram investigar “as possibilidades e contribuições das pesquisas desenvolvidas nesse curso e sua

repercussão no trabalho dos professores". Para tal, utilizam a hipótese de que a prática da pesquisa pode alicerçar positivamente a prática docente, já que os trabalhos produzidos no curso tomam como referência questões relacionadas ao ensino, e que podem influenciar a forma como o professor lida com o conteúdo e as atividades práticas em sala de aula.

Sousa (2013) em pesquisa sobre o assunto, realizou uma pesquisa que se propôs a caracterizar os produtos educacionais de um MP de Ensino, possibilitando discutir questões a respeito da pesquisa aplicada na área do ensino e como o produto elaborado no final do curso pode orientar um ensino em sala de aula, garantindo o processo de aprendizagem. Segundo a autora, "o produto educacional é resultado de um processo reflexivo e contextualizado, que contém saberes experienciais e teóricos", elaborados coletivamente, e representam a unidade entre ensino e aprendizagem.

Pode-se dizer que os trabalhos, em sua maioria, se deram em investigar os principais aspectos que envolvem a natureza dessa formação, como a construção da identidade do MP, caracterização dos trabalhos finais produzidos no curso, tendo em vista a necessária aproximação entre teoria e prática, culminado em uma intervenção pedagógica na prática do docente e a pesquisa como elemento indispensável ao processo de formação dos alunos que cursam MP.

Os artigos analisados permitem observar que pela expansão alcançada pelos MP é imposto a eles o desafio constante de se firmarem como cursos *scritu sensu* de qualidade, em especial com uma formação que contemple uma fundamentação teórica de qualidade, mas que ao mesmo tempo possibilite aplicação prática do conhecimento ao mundo do trabalho.

Dessa forma, prevalece o entendimento de que esses programas precisam estar concatenados às demandas sociais, onde se proponha ações de intervenção em uma determinada realidade, em especial suas contribuições para mudanças na educação básica. Tratando-se do campo da educação, essa perspectiva encontra expressivos espaços principalmente na temática sobre formação de professores, sempre discutida e investigada no campo educacional.

Além disso, a produção científica aponta para a necessidade desses elementos serem considerados na avaliação dos mestrados profissionais, já que existem diferenças fundamentais em relação aos mestrados acadêmicos. A partir das produções selecionadas e analisadas é possível considerar que o MP se coloca como um campo de pesquisa profícuo para investigação, tendo em vista o número reduzido de publicações existentes e que possibilitem uma compreensão adequada dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* no cenário da educação superior brasileira.

3. Os mestrados profissionais e a formação continuada de professores para a educação básica

Nas últimas décadas, houve um aumento dos atos normativos que definiram novas arquiteturas acadêmicas^[2], como foi o caso dos Mestrados Profissionais, os quais deveriam possibilitar:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos, III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. (BRASIL/MEC, 2009).

Como visto anteriormente, o sistema educacional vem sendo afetado por padrões de eficiência e de eficácia, que o aproxima dos interesses do mercado, com a diminuição de gastos e custos, e a conseqüente adequabilidade ao mercado de trabalho. Dessa forma, tendência em crescimento que caracteriza o chamado modelo neoprofissional (SGUISSARDI, 2004), que orienta as universidades de ensino ou escolas profissionais, em oposição ao modelo neo-humboldtiano, e contribui para reduzir autonomia institucional, já que a prática cotidiana dessas instituições está cada vez mais influenciada pela lógica do mercado e pelas prioridades definidas pelo Estado.

Dentre as políticas oficiais constituídas dentro dessa lógica destaca-se documento intitulado "Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado" (BRASIL, 1995), o qual se direciona para o estabelecimento de procedimentos para a recomendação, acompanhamento dos mestrados profissionais, criados com o propósito de formação de profissionais, a articulação entre ensino, pesquisa e o setor produtivo, estrutura curricular e trabalho final de curso diferenciado dos mestrados acadêmicos. Em relação ao trabalho final de curso, foi previsto além da dissertação, elaboração de projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos, dentre outros.

A Portaria CAPES nº 47/1995 que trata sobre o assunto, prevê o estímulo a projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, considerados como essenciais ao credenciamento institucional, além de estimular o autofinanciamento e estímulo a iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio desses cursos. Como se pode notar, há uma íntima relação desses cursos com o setor produtivo, o que nem sempre é observado nos mestrados acadêmicos, o que aponta para a revisão do modelo de universidade nos moldes indicados por Sguissardi (2004), ao se referir à universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, pautada na lógica gerencial implantada a partir da Reforma do estado brasileiro.

Desde ao ano de 1998, a oferta dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* vem se ampliando; em 2016, dos 4.177 programas de pós-graduação no Brasil, 703 são constituídos por mestrados profissionais. (Geocapes, 2017). Os dados abaixo situam a oferta de mestrados profissionais no Brasil por região, independente da área de avaliação.



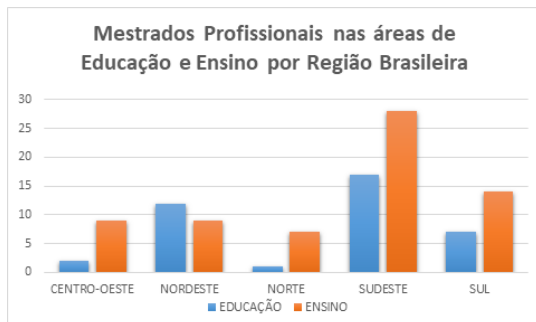
Fonte: Sistema de informações Georreferenciadas da Capes – Geocapes - 2017

O gráfico expressa percentualmente a oferta por região e assim como nos mestrados e doutorados acadêmicos a maior incidência é encontrada na região Sudeste, seguida pelas Regiões Sul e Nordeste, o que confirma quadro das assimetrias regionais já analisados em outros estudos que tratam da expansão da educação superior (CAMARGO, ARAÚJO, 2018), apesar das pressão dos setores da sociedade que historicamente estiveram

ausentes dos espaços ocupados pelos setores mais elitizados da população brasileira.

Constatou-se ainda que a área em que houve uma maior oferta de mestrados profissionais, foi a Interdisciplinar com 92 mestrados profissionais de um total de 335 programas de pós-graduação; em segundo lugar, vem Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo em que de 182 programas, 75 são mestrados profissionais. Na sequência, a área de Ensino, com 73 mestrados profissionais, de uma oferta de 140 programas; em quarto lugar, a área da Educação, em que foram registrados 42 programas com mestrado profissionais, de um total de 170 programas de pós-graduação. Em quinto lugar, destaca-se a área de Saúde Coletiva, onde 87 programas de pós-graduação identificados, 36 são constituídos de mestrados profissionais.

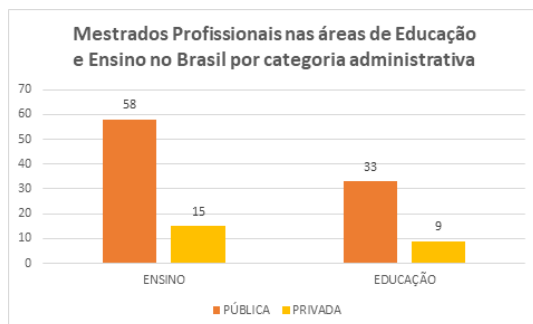
Considerando o escopo desta pesquisa, procurou-se destacar a oferta de mestrados profissionais na área de Ensino e Educação, as quais são destinados prioritariamente a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* aqueles que atuam ou pretendem atuar no campo educacional, inclusive aqueles profissionais que já atuam na educação básica.



Fonte: Sistema de informações Georreferenciadas da Capes – Geocapes - 2017

A maior incidência de mestrados presenciais na área de ensino pode ser decorrente da existência do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), criado em 2011, sob a responsabilidade da Capes. As universidades participantes do PROEB ofertam nacionalmente mestrados profissionais semipresenciais: a) Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat); b) Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (Profis); c) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Letras (ProfLetras); d) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória); e) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes (ProfArtes); f) Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia; (ProfBio); g) Mestrado Profissional em Química (ProfQui); h) Mestrado Profissional em Filosofia Pós-Graduação (ProFilo); i) Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio); e j) Mestrado Profissional em Educação Física. Além desses, estão incluídos nesse programa da Capes os Mestrados Profissionais em Administração Pública (ProfAP) e Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua), os quais apesar de incluídos no Proeb, não são direcionados prioritariamente aos docentes que atuam na educação básica.

Importante destacar que essa política do MEC/Capes se expressa na incidência de um maior número de programas de mestrado profissionais ofertados por instituições públicas na área de Ensino, e trinta e três na área de Educação conforme visto no gráfico abaixo.



Fonte: Sistema de informações Georreferenciadas da Capes – Geocapes - 2017

Foram identificados outros programas em áreas que não as de Ensino ou Educação os quais sinalizam para a relação entre a área de conhecimento em que são incluídos e ensino; esse foi o caso do Programa de Mestrado Profissional Filosofia e Ensino, da área de Filosofia e ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, que é também uma instituição pública.

Considerações Finais

O apelo à qualificação do docente que atua na educação básica tem sido recorrente a partir das reformas educativas em curso desde a década de 1990 e tem se expressado em inúmeros esforços governamentais para qualificar o professor em exercício na educação básica. Muitas vezes as ações desenvolvidas assumem um caráter pontual e pouco contribuem de fato para uma melhoria significativa dos processos de formação docente. A possibilidade de se colocar a esse professor de elevar a sua qualificação se constitui em um passo nessa direção, como a que decorre das ações do PROEB, iniciativa do MEC/Capes. Trata-se de uma sinalização importante na medida em que dada as condições objetivas do trabalho docente na educação básica, com salários muitas vezes aviltados, os quais impedem o professor de assumir compromissos financeiros em instituições privadas.

Por último, entendemos ainda, que uma formação de qualidade nesses programas de mestrado profissionais, que alie uma adequada formação teórica e a prática da pesquisa, pode alicerçar positivamente o trabalho docente, e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica de natureza pública.

Ademais observamos a importância de refundar debates e pesquisas acerca dos Mestrados Profissionais, considerando que se configuram como perspectiva germinada nos solos das reformas educativas neoliberais e que por isso não se pode negligenciar a necessidade de analisar a repercussão desses cursos nas práticas docentes e nas políticas de formação continuada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. Revista Brasileira da Pós-Graduação - RBP, Brasília, v. 2, n.4, p. 147-148, jul. 2005. Disponível em: <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf>
- _____. Ministério da Educação. 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-209-21-10-2011>
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. Luiz Fernando. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Anais da XX Reunião Anual da ANPED**, Caxambu: 2000.
- CAMARGO, A. M. M. de; HAGE, S. M. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In MANCIBO, D; FÁVERO, M. L. A. (orgs.). **Universidade política, avaliação e trabalho da docente** São Paulo, Cortez, 2004.
- CAMARGO, A. M. M. de; ARAÚJO, I. M. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, e37659, 2018
- CAPES/MEC. Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2017.
- CEVALLOS, I.; PASSOS, L. F. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012.
- DAL PAI FRANCO, M. E.; MOROSINI, M. C. Arquiteturas acadêmicas na educação superior. In SEGENREICH, S. C. D. (org.). Organização institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior. Rio de Janeiro, Publit, 2017.
- FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 69, 1999.
- GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo de processo de formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al* **Por uma nova política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 95-106.
- GRASSI, M. H.; MARCHI, M.I.; SCHUCK, R.J.; MARTINS, S.N. Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 66 jul. pp. 681-698, set. 2016.
- GIACOMAZZO, G.; LEITE, D. O Mestrado Profissional no âmbito das Políticas Públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. @ **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.16 n.3 p.475-493 set./dez. 2014
- HETKOWSKI, T.M.; DANTAS, T.R. Mestrados Profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, set./dez. 2016
- MARTINS, L. M. O legado do Século XX para a formação de professores. In: DUARTE, Newton; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MAÚES, O. C. Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da educação superior. In: GEMAQUE, R.M.O. (orgs) **Políticas Públicas Educacionais: O governo Lula em questão**, Belém: CEJUP, 2006.
- SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set. / dez. 2007
- SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1147-1157, set. / dez. 2004.
- TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais** São Paulo: Cortez, Ação Educativa, 1999.
- _____. Tendências da Formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. **Novas Políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, 1998.
- THURLER, M. G. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2012.
- SANTOS, G. B.; HORTALE, V.A. Mestrado Profissional em Saúde Pública: do marco legal à experiência em uma instituição de pesquisa e ensino. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.19(7): pp. 2143-2155, 2014
- SOUSA, C. P.; PLACCO, V.M.S. PLACCO. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016
- SOUSA, M. C. Quando Professores que Ensinam Matemática Elaboram Produtos Educacionais, Coletivamente, no Âmbito do Mestrado Profissional. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 875-899, dez. 2013.

[1] <https://geocapes.capes.gov.br>

[2] Espaços e /ou modos, formalizados ou não, nos quais os compromissos finalísticos e processuais da Educação Superior (ES) são concretizados (DAL PAI FRANCO & MOROSINI, 2016).